

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**AVALIAÇÃO DE INTERVENÇÕES DE FORMAÇÃO PARENTAL
EM CONTEXTOS SOCIOECONÓMICOS DESFAVORECIDOS**

Maria Isabel Rodrigues Pratinha de Araújo

Outubro 2011

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora Isabel Macedo Pinto
(F.P.C.E.U.P.).

Resumo

Os profissionais têm reconhecido a formação parental como uma estratégia adequada para a promoção da parentalidade positiva, de forma a otimizar o desenvolvimento integral da criança. Contudo o conhecimento sobre quais os elementos críticos necessários para tornar a formação parental bem sucedida, é ainda limitado, sendo poucos os estudos que confirmem, de forma sistemática, os benefícios da formação parental.

O presente estudo, realizado junto de famílias de meios socioeconómicos desfavorecidos, utilizou métodos quantitativos e qualitativos, de forma a caracterizar e avaliar os efeitos de três intervenções de formação parental distintas, operacionalizadas junto destas famílias. Integraram o presente estudo 23 mães/pais residentes no distrito do Porto, local onde decorreram as três intervenções.

Para o efeito da caracterização e avaliação, recorreu-se à implementação de um protocolo de avaliação, constituído por um conjunto de provas formais (pré-teste e pós-teste), à observação da totalidade das sessões de cada intervenção, ao preenchimento de uma grelha de observação e à realização de uma entrevista semi-estruturada.

Os resultados quantitativos sugerem que as intervenções podem levar a uma transformação nas atitudes e comportamentos parentais de risco e nas perceções sobre os comportamentos dos filhos. Os dados qualitativos, indicam que os conteúdos das intervenções foram de acordo com os interesses dos participantes e encorajaram a aquisição de competências parentais mais adequadas. Na generalidade, a experiência foi avaliada muito positivamente.

Conclui-se que as intervenções na parentalidade, mesmo em contextos de adversidade, asseguram uma contribuição significativa a curto prazo, no sentido de um aumento da competência educativa e bem-estar das mães e pais participantes.

Abstract

Professionals have recognized parental training as an appropriate strategy for the promotion of positive parenting in order to optimize the development of the child. However, the knowledge about which critical elements are needed to make parenting training successful is still limited, and few studies have confirmed, in a systematic way, the benefits of parental training.

This study, conducted among families of low socio-economic classes, used quantitative and qualitative methods in order to characterize and evaluate the effects of three different interventions of parental training, operationalized with these families. This study included 23 mothers / parents living in the district of Oporto, where the three interventions took place.

For the purpose of characterization and evaluation, an assessment protocol formed by a set of formal tasks (pre-test and post-test) was used, as well as the observation of all sessions of each type of intervention, in addition to filling in of an observation grid and the conduction of a semi-structured interview.

The quantitative results suggest that interventions can lead to a change in the attitudes and risk parenting behaviours and in the perception of children's behaviour. Qualitative data indicate that the contents of the interventions were in line with the interests of the participants and encouraged the acquisition of more appropriate parenting skills. Overall, the experience was evaluated very positively.

In conclusion, it appears that parenting interventions, even in adversity contexts, provide a significant contribution in the short term, to increase the educational competence and well-being of participating parents.

Résumé

Les professionnels reconnaissent la formation parentale comme une stratégie adéquate pour promouvoir la parentalité positive, de manière à optimiser le développement intégral de l'enfant. Toutefois, la connaissance des éléments critiques jugés nécessaires à la réussite d'une formation parentale reste encore limitée, les études qui confirment, de forme systématique, les bénéfices de la formation parentale étant encore peu nombreuses.

Cette étude, réalisée auprès de familles de milieux socioéconomiques défavorisés, a utilisé des méthodes quantitatives et qualitatives, dans le but de caractériser et d'évaluer les effets de trois interventions de formation parentale distinctes, effectuées auprès de ces familles. L'étude intègre 23 mères et/ou pères de la région de Porto, lieu où les trois interventions ont été menées.

Pour la caractérisation et l'évaluation, nous avons eu recours à un protocole d'évaluation, constitué d'un ensemble de tests formels (pré-test et pos-test), à l'observation de la totalité des sessions de chaque intervention, au remplissage d'une grille d'observation et à la réalisation d'une entrevue semi-structurée.

Les résultats quantitatifs font penser que les interventions peuvent mener à une transformation dans les attitudes et les comportements parentaux à risque, ainsi que dans la perception du comportement des enfants. Les données qualitatives indiquent que le contenu des interventions était bien en accord avec les intérêts des participants et les ont encouragé à acquérir des compétences parentales plus adéquates. En général, l'expérience a été évaluée très positivement.

Nous en concluons que les interventions sur la parentalité, même en contextes adverses, contribuent significativement à court-terme à un sentiment d'augmentation de la compétence éducative et du bien-être des mères et pères participant.

Índice

INTRODUÇÃO	1
I PARTE – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DA FORMAÇÃO PARENTAL	3
1. Parentalidade Positiva	4
2. Formação Parental	6
2.1. Justificação da Formação Parental	6
2.2. Definição e objetivos da Formação Parental	8
2.3. Destinatários da Formação Parental	9
2.4. Metodologias da Formação Parental	9
2.5. Famílias em Dificuldades e a Formação Parental	10
2.6. A Problemática da Adesão à Formação Parental	12
3. Avaliação de intervenções de Formação Parental	14
II PARTE – AVALIAÇÃO DE INTERVENÇÕES NA PARENTALIDADE	17
1. Objetivos do Estudo e Justificação da Metodologia	18
2. Método	20
2.1. Amostra	20
2.1.1. Caracterização das intervenções de formação parental	20
2.1.2. Caracterização dos participantes	21
2.2. Recolha de dados e Instrumentos	22
2.2.1. Protocolo de Avaliação	23
2.2.2. Grelha de observação	27
2.2.3. Entrevista semi-estruturada	28
2.3. Procedimento	29
2.4. Técnica de Análise dos dados	30
3. Apresentação e discussão dos resultados	32
3.1. Protocolo de Avaliação	32
3.2. Grelha de Observação	34
3.3. Entrevista semi-estruturada	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista da criança, o ambiente familiar que os pais lhe proporcionam tem um impacto inequívoco no seu desenvolvimento. Desde a sabedoria escolar se reconhece a qualidade da educação recebida em casa como um fator marcante no sucesso escolar dos alunos, que nenhum professor, nem com muito esforço, pode contornar. Na língua inglesa existe mesmo um termo específico: *upbringing* para diferenciar a *educação* que as crianças recebem em casa com a sua família daquela que recebem noutros contextos.

Por outras palavras pode dizer-se que as figuras parentais, consciente ou inconscientemente, têm um papel fulcral na trajectória desenvolvimental dos seus filhos, preparando-os melhor ou pior para a vida. Contudo, como se sabe, os filhos não trazem à nascença um manual, podendo ser complicado para os pais saber como estimular adequadamente os seus filhos para que estes se tornem adultos equilibrados, autónomos e felizes (Marujo, 1997).

De facto, todos já nos deparamos informalmente com episódios familiares que demonstram que nem todas as famílias funcionam eficazmente, ou que nem todos os pais estão preparados para assumir as suas responsabilidades parentais, comprometendo o desenvolvimento pleno dos seus filhos (Abreu Lima, 2005).

A necessidade de formar e informar, educar e reeducar, ou simplesmente apoiar os pais na educação dos filhos deu origem ao campo da intervenção na parentalidade (Cruz & Barbosa-Ducharne, 2006), atualmente alvo de um investimento crescente, estando os programas de formação parental em grande expansão, tanto a nível internacional como nacional.

A formação parental não tem o propósito de ensinar a ser mãe ou pai, ou a ser a mãe ou o pai perfeitos. Por um lado, ser pai e mãe é uma condição biológica e, por outro, as crianças não precisam de pais perfeitos, mas sim de pais suficientemente bons (Ribeiro, 2003). A formação parental visiona a criação de condições que ajudem mães e pais a aprender a ser os melhores pais para os seus filhos e, assim, serem pais integrados e em sintonia consigo próprios (Vale & Costa, 1994/95), uma vez que ser pai e mãe é um processo que se constrói com a experiência, com as aprendizagens e com as mudanças no comportamento e competências dos pais e também dos próprios filhos (Marujo, 1997).

Daí resulta a importância da intervenção na parentalidade, nomeadamente do desenvolvimento de projectos de formação parental que ajudem os pais a melhorar os ambientes domiciliários dos seus filhos, e a avaliar a eficácia destes. Neste sentido, saber quais os fatores que são relevantes e interferem no desenvolvimento das famílias e na eficácia destas intervenções, constitui atualmente uma importante área de estudo. É de notar, contudo, a falta de estudos empiricamente validados que comprovem, de forma sistemática e consistente, a eficácia de programas de Formação Parental.

Perante este panorama, surge a motivação para o desenvolvimento deste trabalho que se encontra organizado em duas partes.

A primeira parte começará com a introdução do conceito de parentalidade positiva, apresentado nas Recomendações do Conselho Europeu (2006), uma iniciativa do Comité de Especialistas em Crianças e Famílias (CS-EF), estabelecido em 2004, com o objetivo de apoiar os pais no melhor interesse das crianças, objetivo este que assenta na premissa que a parentalidade é uma atividade que necessita de apoio. Além disto, debruçar-se-á sobre os princípios inerentes aos programas de formação parental como estratégia de intervenção na parentalidade e, por fim, serão desenvolvidos alguns aspectos relativos à avaliação de programas de formação parental.

Por sua vez a segunda parte incide sobre a apresentação do estudo empírico realizado, nomeadamente sobre a metodologia utilizada e os dados obtidos.

Por último, são apresentadas as considerações finais que incluem a síntese dos principais resultados, bem como as limitações e potencialidades do estudo desenvolvido.

I PARTE

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DA FORMAÇÃO PARENTAL

1. PARENTALIDADE POSITIVA

A parentalidade acarreta consigo que ser pai não é apenas uma condição biológica ou social, não se esgotando a função parental depois de trazer a criança ao mundo, nem ao vesti-la e alimentá-la, ou tão pouco ao proporcionar-lhe educação, enviando-a para a escola.

Ser pai ou mãe é, igualmente, um processo de maturação psicológica, que marca uma das transições evolutivas mais importantes do desenvolvimento adulto, representando uma tarefa vital, surpreendente e recompensadora, (Hidalgo, 1998, *cit in* Martín-Quintana, Byrne, Máiquez, Rodríguez, Rodrigo & Rodríguez, 2009; Conselho Europeu, 2006). Assumir a tarefa parental envolve, portanto, reconhecer as necessidades dos filhos nas esferas física, emocional, intelectual e social, e educar com todos os meios ao seu alcance para a vida (Conselho Europeu, 2006). Segundo a teoria psicossocial do desenvolvimento de Erikson (1950) é na etapa da *generatividade* que os adultos sentem a necessidade de orientar a geração seguinte e de investir na sociedade em que estão inseridos, necessidade esta que se espelha no desejo de cuidar e ensinar os demais (Cataldo, 1991).

O desempenho positivo do papel parental é definido nas Recomendações do Conselho da Europa como “o conjunto de comportamentos parentais que procura o bem-estar das crianças e o seu desenvolvimento integral desde uma perspectiva de cuidado, afeto, proteção, enriquecimento e segurança pessoal, de não-violência, que proporciona reconhecimento pessoal e pautas educativas, e inclui o estabelecimento de limites para promover o seu completo desenvolvimento, o sentimento de controlo da sua própria vida (...) e possam alcançar os melhores êxitos, tanto no âmbito familiar como académico, com os amigos e no contexto social e comunitário” (Martínez González & Vázquez, 2009, p. 100).

Apesar da aparente redundância desta designação de parentalidade positiva, este termo nasce num contexto em que, muitas vezes, só é conhecido e aprofundado aquilo que constitui uma parentalidade má ou negativa e raramente se aborda a parentalidade positiva. Assim, a filosofia do relatório do Conselho da Europa visa contrabalançar este desequilíbrio. Neste relatório a parentalidade positiva é vista como a parentalidade que é respeitosa e apoiada nos direitos da criança, consagrados no UNCRC (United Nations Convention on the Rights of the Children). Portanto, o desempenho positivo do papel parental é aquele que é consistente com os princípios de não-discriminação, primazia do

melhor interesse da criança em todas as acções relativas a ela, o direito da criança à sobrevivência e ao desenvolvimento máximo possível, e o respeito pelos pontos de vista da criança. Também pode ser denominada “parentalidade segundo o melhor interesse da criança” e ser pensada mediante conceitos chave na visão da parentalidade da UNRC: 1) *nurturing*; 2) prover estrutura; 3) dar reconhecimento; e 4) empoderamento (Conselho Europeu, 2006).

Aclarando estes conceitos, por *nurturing* entendemos o comportamento que corresponde às necessidades emocionais, de segurança, de pertença e de vinculação segura da criança. Prover estrutura refere-se ao estabelecimento e distinção de padrões de comportamentos adequados e inadequados, e aos modelos dados pelos pais. Dar reconhecimento corresponde à necessidade das crianças serem confirmadas e verem as suas experiências pessoais aceites pelos pais, levando ao desenvolvimento do respeito mútuo. Por fim, permitir o empoderamento refere-se à combinação da sensação de controlo pessoal com a capacidade de afetar o comportamento dos outros (Conselho Europeu, 2006).

Sanders e colaboradores (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003), investigadores do programa de formação parental *Triplo P*, apontam cinco princípios que consideram ser fundamentais para uma parentalidade positiva, dirigidos aos fatores protectores e de risco específicos conhecidos para prever resultados positivos no desenvolvimento e saúde mental nas crianças: 1) assegurar um ambiente seguro e estimulante; 2) criar um ambiente de aprendizagem positivo; 3) usar disciplina assertiva; 4) ter expectativas reais; e 5) tomar conta de si próprio como pai.

O modo como os profissionais podem apoiar os pais nesta tarefa, designadamente, no campo da formação parental, é o que iremos abordar no próximo capítulo.

2. FORMAÇÃO PARENTAL

A importância da formação parental resulta da crença e evidência de que, por um lado, a família e as suas práticas educativas são determinantes na trajetória de desenvolvimento das crianças, ainda que cada vez mais cedo outros educadores entrem na vida destas e, por outro, de que é possível apoiar a família, ao nível dos comportamentos e das crenças educativas, no contexto de formação, de modo a que esta conscientemente maximize o desenvolvimento integral das suas crianças (Cruz & Barbosa-Ducharne, 2006).

2.1. Justificação da formação parental

Não faria sentido falar de família e parentalidade sem referir que a estrutura familiar e as tarefas que lhe são atribuídas variam conforme o modelo cultural dominante, o tempo histórico e o cenário socioeconómico e político (Abreu-Lima, 2005; Vale & Costa, 1994/95; Martín-Quintana *et al*, 2009). De facto, as profundas mudanças históricas e sociais recentemente ocorridas no tecido social e familiar acarretam novos desafios para a parentalidade e para a forma como se vive em família nos dias de hoje, que levam o Homem a ter de reinventar constantemente o seu papel na liderança relativamente aos seus filhos, crianças e jovens (Conselho Europeu, 2006).

Ao longo do séc. XX, a constituição da família sofreu fortes transformações sociológicas, que nos permitem afirmar que as formas e as tarefas familiares são historicamente únicas, e que a vida familiar se tem vindo a tornar cada vez mais complexa. Novas formas e princípios sobre a constituição das famílias e a vida familiar incluem:

- 1) As formas familiares multiplicaram-se, i.e. a família tradicional não é mais o único modelo de família. Na atualidade, convivem na nossa sociedade pais sozinhos (famílias monoparentais), casais adotivos, pais adotivos que estão sozinhos, pais adotivos homossexuais (famílias homoparentais), filhos que vivem durante a semana em casa da mãe e aos fins-de-semana em casa do pai (divórcios), padrastos e madrastas (recasamentos), etc. (Martín-Quintana *et al*, 2009);

- 2) Constata-se cada vez mais o isolamento das famílias, pela distância geográfica das gerações familiares, conduzindo à desintegração da família alargada e, conseqüentemente, à falta de apoio intergeracional (Vale & Costa, 1994/95);

3) A entrada da mulher no mundo do trabalho e a nova visão de feminilidade que levam a uma redefinição dos papéis de género dentro da família, baseados em princípios mais igualitários (Cruz & Barbosa-Ducharne, 2006);

4) Redefinição das relações entre pais e filhos, que de verticais e hierárquicas tendem agora a ser mais horizontais e democráticas (Cruz & Barbosa-Ducharne, 2006; Martín-Quintana *et al*, 2009);

5) Alterações das condições de vida das famílias e da sociedade e a complexificação do cenário educativo levam a que os pais concorram com a influência de outros agentes educativos, como os meios de comunicação ou a educação formal, na educação dos próprios filhos (Martín-Quintana *et al*, 2009; Vale & Costa, 1994/95).

Estas mudanças no seio familiar expostas, levam os pais a deparar-se com novos desafios, para os quais muitos deles não possuem referências educativas em que assentar a educação dos seus filhos. Assim, a maioria dos pais exerce a sua paternidade baseada em ideias pré-concebidas advindas da sua própria educação, que tendem a reproduzir, passando as condutas estereotipadas do modelo educativo da cultura dominante de geração em geração (Authier, Sherrets & Tramontana, 1980). Alguns pais contam ainda, com a intuição, com a experiência educativa que tiveram com os primeiros filhos, ou ainda com a sorte, tornando a educação um processo de tentativas e erros (Velazquez & Loscertales, 1987; Vale & Costa, 1994/95).

Deste modo, confrontamo-nos com uma espontaneidade metodológica que rege a educação dos pais, que será tanto mais necessário modificar se considerarmos o conhecimento científico cada vez mais vasto na área da psicologia, concretamente os avanços psicopedagógicos contrastantes, que permitiram a tomada de consciência da importância dos primeiros anos de vida e comprovaram cientificamente a responsabilidade da família em agir favorecendo a maturação física e desenvolvimento psicológico das crianças (Abreu-Lima, 2005; Conselho Europeu, 2006; Cruz & Barbosa-Ducharne, 2006; Machado & Morgado, 1992).

Paralelamente às transformações sociológicas e aos avanços científicos, encontramos os avanços tecnológicos, nomeadamente nas técnicas de contraceção, que permitem aos pais conscientemente escolherem quando e como querem ter os filhos, tornando, na atualidade, a parentalidade um projeto mais consciente (Fischel, 1998, *cit in* Cruz & Barbosa-Ducharne, 2006). Este aspecto pode justificar a maior motivação para assumir o papel parental de uma forma mais perfeita, bem como uma maior focalização da criança enquanto centro da família, quando comparado com gerações anteriores, contribuindo para

que a educação das crianças deixe de ser considerado como algo natural, instintivo e intrínseco à vida familiar, e se torne algo muito bem pensado e planeado, passível de ser alvo de uma aprendizagem e de um treino de competências (Cruz & Barbosa Ducharne, 2006).

2.2. Definição e objectivos da formação parental

A formação parental é um conceito multifacetado que se inscreve no domínio da intervenção na parentalidade, englobando qualquer tipo de programa educacional, envolvimento ou intervenção, oferecido ao nível dos setores público e privado, a pais de diversos níveis socioeconómicos e educacionais (Authier *et al*, 1980; Vale & Costa, 1994/95), que pretende através do ensino e do treino voluntário por parte dos pais aumentar a informação, o conhecimento e a aprendizagem de competências necessárias à educação das crianças ao longo do seu desenvolvimento (Bartau, Maganto & Etxeberria, 2001).

Cada programa de formação parental define os seus objetivos baseados na população a que se destina, no contexto em que se realiza, no modelo concetual subjacente, etc., contudo, de modo geral, têm sido delineados na literatura alguns objetivos gerais que regem estas intervenções.

Segundo Sequeira e colaboradores (Sequeira, Costa & Tavares, 1981) pretende-se proporcionar aos pais modelos adequados de práticas educativas, de forma a tornar a paternidade uma experiência enriquecedora e recompensadora, onde a partir do amor e do bom senso se cria um envolvimento familiar seguro e estável, potenciador do crescimento da criança. Cruz e Barbosa-Ducharne, (2006) defendem que o propósito deverá ser alterar ou promover o assumir eficaz dos papéis parentais, quer enquanto parceiros da interação, quer enquanto instrutores e conselheiros, quer ainda enquanto responsáveis pela organização do contexto de desenvolvimento dos filhos, de forma a influenciar os resultados desenvolvimentais.

No entanto, de forma geral, podemos afirmar que todos os programas de formação parental pretendem apoiar os pais no desempenho da tarefa educativa, tornando o processo facilitador do desenvolvimento pleno da criança e recompensador para os pais.

2.3. Destinatários da formação parental

Frequentemente, o grupo de pais destinatários das formações parentais é subdividido em várias categorias de pais com necessidades especiais, incluindo pais adolescentes, pais solteiros, pais estrangeiros, pais adotivos, pais de crianças com deficiências, pais abusivos ou negligentes, pais pela primeira vez, pré-pais, pais de nível socioeconómico baixo, ou ainda que têm de lidar com problemas significativos de saúde ou de outra natureza (Authier *et al*, 1980). Podemos então considerar que existem grupos de pais que necessitam de mais apoio que outros, emergindo a necessidade da criação de programas direcionados para estes grupos. No entanto, recordando a filosofia da parentalidade positiva, a formação parental pode ser destinada a um público-alvo muito mais vasto, incluindo todos os pais, que não estando numa situação delicada ou de especial dificuldade, estão motivados para conhecer melhor a sua tarefa parental e para adquirir novos conhecimentos e competências na área da parentalidade que lhes possibilitem favorecer a desenvolvimento harmonioso dos seus filhos. Mais ainda, todas as pessoas que possam reconhecer-se nessas condições, designadamente adolescentes na qualidade de pais potenciais, avós e professores pela sua colaboração com os pais, poderão integrar um programa de formação parental (Pourtois, Desmet & Barras, 1994, *cit in* Ribeiro, 2003)

Em suma, poderá dizer-se que a Formação Parental se destina a todos os adultos que fazem parte ou que influenciam o ambiente familiar da criança.

2.4. Metodologia da formação parental

A intervenção na parentalidade pode surgir sob diversas modalidades, formatos e contextos. A formação parental, conjuntamente com o treino parental, a educação parental, e a terapia familiar, é apenas uma das muitas expressões utilizadas, não necessariamente sinónimos (Cruz & Barbosa Ducharne, 2006).

As formações parentais em Portugal assumem por norma um formato grupal. Diferem, no entanto, nas suas características relativas ao grau de estruturação ou standardização, aos conteúdos, aos pressupostos teóricos, aos contextos onde se realizam ou à natureza da intervenção (Abreu-Lima, Alarcão, Almeida, Brandão, Cruz, Gaspar & Ribeiro dos Santos, 2010; Cruz & Barbosa-Ducharne, 2006; Vale & Costa, 1994/95).

No que toca ao grau de estrutura e standardização das intervenções, Abreu-Lima e colegas (2010) procederam à tipificação das mesmas em cinco tipos: 1) intervenções internacionais standardizadas, baseadas em conhecimento científico contemporâneo, e que apresentam um conjunto de métodos (conteúdos, procedimentos e instrumentos) claramente definidos, replicáveis conforme o definido pelos autores; 2) intervenções nacionais standardizadas, diferentes das anteriores porque foram adaptadas para o português, e não foram ainda suficientemente testadas cientificamente; 3) intervenções estruturadas, construídas “à medida”, de acordo com a população a que se destinam, e que poderão ser replicadas conforme o seu maior ou menor detalhe na descrição dos métodos; e 4) intervenções flexíveis, aquelas que vão sendo construídas ao longo do decorrer das sessões, e cuja falta de estruturação prévia torna bastante difícil a sua replicação.

Quanto à natureza, esta pode ser preventiva ou de carácter terapêutico (por exemplo, se surge como resposta a situações de crise) (Cruz & Barbosa-Ducharne, 2006; Vale & Costa, 1994/95).

Quando se fala de formação parental, há alguns princípios que devem ser tidos em conta. Em primeiro lugar, o respeito pelos pais, pelos seus valores e conhecimentos, pois se os profissionais possuem muitos conhecimentos teóricos sobre a educação, os pais também trazem consigo muitos conhecimentos advindos das suas experiências reais da educação dos seus filhos, pelo que quando pais e profissionais comunicam entre si, quase sempre sucede que os profissionais aprendem sobre as crianças e as famílias tanto como aprendem os pais sobre a escola e a criança, o que reveste este processo de um carácter bidirecional (Cataldo, 1991).

Em segundo lugar, é essencial recordar que não existe apenas uma maneira correta de desempenhar a função parental. Não só a investigação aponta para uma variedade de abordagens, mas também hoje em dia há uma diversidade de formas de vida que exige que essas diferenças sejam acomodadas. Uma abordagem plural, apesar de tornar mais difícil estabelecer linhas orientadoras, parece ser o caminho mais correto a seguir (Conselho Europeu, 2006).

2.5. Famílias em dificuldades e a formação parental

Apesar da formação parental ter na sua conceção uma função essencialmente preventiva, como já foi referido, esta pode também assumir um papel reparador ou

terapêutico. Na verdade, é frequente que os tribunais, os serviços sociais e de saúde a encarem como uma estratégia adequada para responder a alguns dos problemas que mais afetam as famílias consideradas de risco (Brock, Oertwein, & Coufal, 1993, *cit in* Abreu-Lima *et al*, 2010). Com esta asserção em vista, considera-se importante uma referência à relação entre a formação parental e as famílias em dificuldades.

Sem querer enveredar por um raciocínio determinista, é sabido que diferentes estudos comprovam que pais que vivem em condições extremamente adversas são capazes de desenvolver práticas educativas que promovem a competência e o ajuste dos seus filhos (Machado & Morgado, 1992); sabe-se igualmente que estes pais beneficiariam com a frequência de programas de formação parental, na medida em que a própria pobreza constitui um fator de risco, influenciando as práticas educativas destes e os resultados das suas crianças (Nicholson, Anderson, Fox & Brenner, 2002). Os resultados de Thompson e colegas (Thompson, Grow, Ruma, Daly & Burke, 1993) indicam que a formação parental pode ser uma forma viável de intervenção para as famílias em dificuldades, tal como é para as restantes.

A investigação tem apontado diferentes características que fazem destas famílias alvos importantes para a formação parental, particularmente no que concerne aos níveis educacionais baixos dos pais, que dificulta o apoio escolar dos filhos e o envolvimento com o contexto escolar destas crianças, aos problemas de saúde (por exemplo, a depressão materna e a toxicodependência), ao desemprego ou ao desempenho de empregos de baixo estatuto social (Abreu-Lima *et al*, 2010).

Assim sendo, vários autores têm demonstrado que as famílias em dificuldades estão mais propícias a acontecimentos de vida negativos, tais como o divórcio ou o desemprego, o que contribui para uma parentalidade mais áspera e inconsistente, falta de *nurturing* e afeto, e condições que potenciam o abuso infantil (Nicholson *et al*, 2002; Thompson *et al*, 1993). Comparativamente com as famílias de nível socioeconómico (NSE) médio, estas famílias percecionam mais problemas de comportamento, de atenção/concentração, emocionais, de relação ou de aprendizagem nas suas crianças, bem como experienciam mais dificuldades nas competências de resolução de problemas, e uma maior imprevisibilidade familiar¹ (Alarcão & Gaspar, 2007; Thompson *et al*, 1993)

Na verdade, estudos longitudinais evidenciam que as crianças das famílias em dificuldades estão mais suscetíveis a apresentar problemas desenvolvimentais, e têm taxas

¹ Imprevisibilidade familiar é definida como “uma falta de consistência dos padrões de comportamento familiar e dos sistemas de regulação familiar” (Alarcão & Gaspar, 2007, p.89)

mais altas de problemas de comportamento (por exemplo, uma maior propensão a hiperactividade e agressividade) (Scott, O'Connor & Futh, 2006; Thompson *et al*, 1993).

2.6. A problemática da adesão à formação parental

Apesar de já estar bem documentado o interesse da formação parental como forma de apoio à parentalidade, esta tem-se deparado com inúmeras dificuldades e obstáculos que comprovam a complexidade subjacente a esta experiência (Marujo, 1997). Entre estes obstáculos, encontram-se dificuldades comuns a outros programas para adultos, dos quais se destacam os impedimentos de natureza financeira, política e social, a pouca atractividade dos programas, ou ainda os preconceitos no que respeita a este tipo de formação (Machado & Morgado, 1992). A evidência destas limitações aparece patente nos relatórios da maioria dos países, que verificam que o número de pais que assistem a sessões de Formação Parental é muito pequeno quando comparado com o números de pais das populações alvo dessas sessões, sendo também possível constatar que os pais assistem menos que as mães, chegando os primeiros a mostrar indiferença perante a realização destas sessões (Velazquez & Loscertales, 1987).

No sentido de inverter esta tendência, torna-se imperativo oferecer programas mais atractivos e alterar as crenças e atitudes dos progenitores quanto ao processo educativo e à relevância destas formações. De facto, muitos pais encaram ainda estas formações como a admissão das suas fraquezas e incompetências num processo que é transversal à humanidade e que desde sempre foi possível concretizar sem ajudas (Marujo, 1997).

Ciente desta necessidade de inversão das atitudes desfavoráveis, Marujo (1997) remete para a importância de os profissionais estarem preparados para identificar e superar estas resistências, e mostrar aos pais que as suas expectativas podem ser negativas e erradas quanto à importância da sua participação e à relevância do apoio dos profissionais. Além disso, a relação entre os pais e as instituições de saúde e de educação, promotoras destas intervenções, deve deixar de focar os aspectos negativos e começar a investir na construção de novas práticas educativas e numa maior valorização de todos (Machado & Morgado, 1992; Marujo, 1997).

Para melhor ir ao encontro das necessidades sentidas pelas famílias em dificuldades, é conveniente realizar alterações psicoeducacionais nos programas parentais, para que as famílias beneficiem de um suporte mais profundo e personalizado (Nicholson *et al*, 2002).

Neste sentido, Gómez, Muñoz e Haz (2007) sugerem que se aumente a estrutura das intervenções, se implementem contratos de participação, se aproveite a motivação para a mudança em períodos de crise, se desenvolvam metas de tratamento realistas, se evite um enfoque remediativo, se recorra cuidadosamente a outros serviços e, por último, se ajude a família a valorizar a intervenção.

3. AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PARENTAL

A relevância da formação parental tem vindo cada vez mais a ser reconhecida por profissionais de diferentes áreas. No entanto, ainda não são totalmente conhecidos os seus efeitos (First & Way, 1995). Avaliar as intervenções de formação parental é importante porque através da identificação dos elementos de sucesso poderemos aumentar os efeitos parentais nos percursos desenvolvimentais dos filhos, bem como promover a criação de programas e políticas que tornem estas intervenções cada vez mais úteis para os pais e para os profissionais que tem como propósito ajudar as famílias a viver melhor (Abreu-Lima *et al*, 2010; Wolfe & Haddy, 2001). Eticamente, é também crucial assegurar que a implementação destes programas é capaz de alcançar resultados positivos, não causando qualquer dano às famílias envolvidas, o que só é possível a partir da avaliação (Matthews & Hudson, 2001).

Apesar da necessidade da realização de avaliações em larga escala, estas são difíceis e morosas (Innocenti, 2002). A avaliação de programas de formação parental tem levantado problemas que se prendem com questões tanto metodológicas como teóricas (Smith, 2002, *cit in* Cruz & Barbosa-Ducharne, 2006).

De entre as limitações encontradas na avaliação destes programas destacam-se procedimentos de amostragem pouco rigorosos, medidas muito pouco sistematizadas, escassez de estudos de seguimento dos efeitos a longo prazo, a impossibilidade de replicação de um programa (frequentemente formadores e clientes são diferentes), ausência de grupos de controlo ou grupos formados pelas listas de espera, desistências ao longo do programa e utilização de avaliadores independentes na avaliação da eficácia (Bartau *et al*, 2001; Cruz & Barbosa-Ducharne, 2006).

Para contornar as limitações da avaliação dos programas de formação parental, esta deve ser o mais abrangente possível, devendo contemplar os seguintes tipos de avaliação:

1) Sumativa

Este tipo de avaliação reporta-se à eficácia do programa, obtida através dos contrastes entre o pré e o pós teste e os grupos experimental e controlo, e deve ter em conta a utilização de diferentes medidas, diretas e indiretas, no que concerne ao comportamento ou à realização das crianças, aos comportamentos interativos parentais, às cognições parentais ou à avaliação do contexto familiar (Matthews & Hudson, 2001; Cruz & Barbosa

Ducharne, 2006). De notar que esta avaliação tem-se focado quase sempre na perspetiva dos pais, segundo o nível de atratividade, das necessidades sentidas ou ainda das suas crenças sobre a parentalidade, negligenciando os efeitos dos programas nos filhos e no ambiente familiar (Cruz & Barbosa Ducharne, 2006).

2) Formativa

Esta avaliação reporta-se à avaliação do processo da intervenção, com vista a melhorar o programa, o seu nível de implementação, de assistência, os mediadores e os recursos disponíveis e a colaboração de diferentes agentes sociais, entre outros.

Sanders e colaboradores (2003), referindo-se ao programa *Triplo P*, defendem alguns princípios que consideram essenciais na avaliação formativa de uma intervenção na parentalidade: as intervenções na parentalidade devem empoderar as famílias; devem ser programados desenvolvimentalmente para otimizar o impacto; devem ser sensíveis ao género e ser apropriadas culturalmente; devem partir dos fatores protetores existentes e os seus objetivos devem ter em vista os fatores de risco conhecidos. Os serviços de intervenção devem também ser desenhados de modo a facilitar os acessos. Os autores apontam ainda para a relação terapêutica como parte importante de uma intervenção na parentalidade eficaz, e para a possibilidade de as intervenções na parentalidade e na família poderem complementar e reforçar outras intervenções.

3) Compreensiva

Esta avaliação diz respeito ao modelo concetual subjacente à mudança e variáveis intervenientes neste processo. Vários autores têm referido a importância de se identificar a magnitude do problema e a quem afeta com vista a uma melhor implementação do programa e com menos custos. Para isso é importante que os programas assentem em teorias cientificamente validadas (Powell, 1998; Sanders *et al*, 2003)

4) Em colaboração

Esta avaliação consiste num trabalho coordenado de vários profissionais, com o contributo dos próprios participantes, para definir o problema e os objetivos da intervenção, através da utilização coordenada dos recursos comunitários.

Por fim, gostaríamos de mencionar que devido à importância de compreender os processos e os significados inerentes às mudanças introduzidas pelas intervenções na

parentalidade, que não são passíveis de ser examinadas e medidas de forma rigorosa, alguns autores têm vindo a optar pela inclusão de metodologias qualitativas na análise dos seus dados (First & Way, 1995). Neste sentido, os investigadores que optam por este tipo de abordagem qualitativa estão cientes da vantagem de desenvolverem um conjunto de questões abertas que, ao longo da análise dos dados, se vão focando através de processos de indução e de intuição, em vez de utilizarem um conjunto de hipóteses “*à priori*” para serem verificadas. A recolha de informação qualitativa permite ainda a possibilidade de progredir na compreensão de novas dimensões, de aprofundar o conhecimento factual e, a partir de uma contextualização cultural, obter novas linhas de investigação (Barlow & Stewart-Brown, 2001).

Ainda que a maioria dos autores de programas de formação parental, que apresentaram os dados sobre a avaliação dos mesmos, destaque os seus efeitos positivos, (Medway, 1991, *cit in* Bartau *et al*, 2001) seguramente, um longo caminho precisa de ser percorrido, no sentido de aumentar a qualidade das práticas na avaliação de programas de formação parental (Powell, 1998).

II PARTE

AVALIAÇÃO DE INTERVENÇÕES NA PARENTALIDADE

1. Objetivos do Estudo e Justificação da Metodologia

Na sequência do que foi exposto no capítulo anterior sobre a avaliação de intervenções de formação parental, o presente estudo pretende para além do recurso à metodologia quantitativa tradicionalmente usada em investigações desta natureza, abordar os resultados das referidas intervenções de um ponto de vista qualitativo. Adicionalmente, pretende-se contribuir com uma proposta, para a avaliação do processo da intervenção a par dos seus efeitos.

Esta escolha metodológica afigurou-se como a mais pertinente por permitir uma avaliação ao longo do processo de intervenção: antes, durante e após, permitindo o acesso tanto às características e procedimentos de cada uma, como aos efeitos nos participantes decorrentes da participação na intervenção. A opção pelo complemento da metodologia qualitativa surge deste modo, e à semelhança de outros estudos, pela possibilidade de apreender, de forma mais profunda e fidedigna, a multidimensionalidade e complexidade das perspetivas subjetivamente construídas pelos pais, acerca da intervenção e da sua experiência na mesma (Barlow & Stewart-Brown, 2001; First & Way, 1995; Stewart-Brown, Patterson, Mockford, Barlow, Klimes & Pyper, 2003; Wolfe & Haddy, 2001).

O presente estudo pretende, por um lado, 1) caracterizar três intervenções de formação parental e os procedimentos dos seus dinamizadores e, por outro, 2) avaliar, quantitativa e qualitativamente, os efeitos nos participantes das três intervenções realizadas com famílias de meio socioeconómico desfavorecido.

Como objectivos específicos, este estudo ambiciona:

- 1.** Avaliar as mudanças após a participação em dimensões como o stress, a depressão, as atitudes, ideias e práticas educativas dos participantes, os recursos e apoio social das suas famílias, as expectativas de desenvolvimento, funcionamento sócioemocional, e comportamento das crianças na perspetiva dos pais.
- 2.** Caracterizar as intervenções e os procedimentos dos seus dinamizadores quanto a:
 - i. planeamento e gestão das sessões,
 - ii. gestão da participação,
 - iii. gestão dos conteúdos
 - iv. investimento no clima grupal.

3. Aprofundar o conhecimento sobre as percepções dos participantes acerca da experiência da intervenção:

- a) Analisar as mudanças nas práticas parentais dos participantes após a implementação da intervenção, quer a nível das suas ideias quer dos seus comportamentos.
- b) Analisar a percepção dos participantes sobre o apoio proporcionado pela rede familiar relativo à participação na intervenção;
- c) Avaliar o impacto da intervenção noutras áreas da vida pessoal ou familiar do participante:
 - i. gestão da dinâmica familiar;
 - ii. relação conjugal;
 - iii. gestão das relações interpessoais;
 - iv. representações pessoais.
- d) Avaliar a satisfação dos participantes com a intervenção, nomeadamente, com o formador, o grupo, as metodologias e os conteúdos.
- e) Explorar fatores associados com o envolvimento dos participantes.

2. MÉTODO

2.1. Amostra

Os participantes do presente estudo são constituídos pelas mães e pais que usufruíram das três intervenções de formação parental, implementadas num meio socioeconómico desfavorecido.

Tendo sido seleccionados todos os pais e mães que concordaram em colaborar na investigação e que estiveram presentes em pelo menos metade das sessões da intervenção.

Em seguida, apresenta-se a descrição das três intervenções que integraram o estudo, bem como as características sociodemográficas dos participantes em cada uma.

2.1.1. Caracterização das intervenções de formação parental (*cf.* Anexo A)

Intervenções A₁ e A₂

As intervenções designadas por A₁ e A₂ integradas no estudo apresentam-se em conjunto, uma vez que ambas correspondem a intervenções estruturadas com características semelhantes. Foram implementadas por serviços sociais, em municípios limítrofes da cidade do Porto. Sendo ambas intervenções de grupo, visavam a promoção da parentalidade positiva.

Estas intervenções dirigiram-se a famílias desestruturadas, de baixo nível socioeconómico que carecem de competências parentais, nomeadamente as famílias acompanhadas pelas associações promotoras das intervenções ou encaminhadas para as mesmas pela CPCJ, residentes nos conselhos das intervenções e arredores.

Sendo estas intervenções estruturadas à medida, as formações foram delineadas pelas dinamizadoras das mesmas, mediante a identificação de necessidades da população e, na intervenção A₂, de acordo com as opções dos formandos no início da formação. A intervenção A₂ teve ainda a particularidade de incluir uma componente de teatro. Esta componente tinha lugar no final de cada temática abordada, sendo cada sessão dinamizada por um professor de teatro e culminando com a apresentação pública de uma peça preparada pelos participantes do grupo, ao longo da intervenção.

Intervenção B

A terceira intervenção integrante no estudo é o programa internacional estandardizado Triplo P (*Promovendo a Parentalidade Positiva*) (Sanders *et al*, 2003), cuja implementação decorreu numa associação sem fins lucrativos da cidade do Porto.

O Triplo P é um modelo de suporte parental que apresenta cinco níveis de intensidade crescente e métodos de intervenção diversificados no que concerne ao apoio prestado aos pais. Estes níveis vão desde estratégias de intervenção preventivas que se destinam a toda a população, até estratégias para as famílias com fatores de risco adicionais, cujo apoio prestado em níveis mais básicos da intervenção não foi suficiente, geralmente crianças que apresentam problemas de comportamento severos agravados por fatores de adversidade parental (Sanders *et al*, 2003).

A intervenção enquadrada no presente estudo corresponde ao nível 4: Triplo P Grupo. O **Triplo P Grupo** é um programa de apoio que pode ser preventivo universal, para todos os pais, ou então, como foi o caso no presente estudo, seletivo i.e. disponível apenas para um grupo específico de pais, neste caso pais de NSE baixo acompanhados pela associação promotora da intervenção. Foi constituído por onze sessões, oito presenciais e três telefónicas, e recorreu ao treino de competências para ajudar os pais a adquirir novos conhecimentos e formas de lidar com o comportamento dos filhos, sendo particularmente útil na intervenção precoce com pais de crianças com problemas de comportamento comuns.

2.1.2 Caracterização dos participantes

A amostra deste estudo incluiu 23 mães/pais, 6 do programa A₁, 12 do programa A₂ e 5 do programa B. Os participantes eram na maioria do sexo feminino, apenas a intervenção A₂ contou com a participação de 2 elementos do sexo masculino.

A idade das participantes varia entre 22 e 52 anos (A₁: M= 40.80, DP= 9.47; A₂: M= 36.25; DP= 5.66; B: M= 27.00, DP= 5.29).

Os agregados familiares a que os participantes pertencem são predominantemente biparentais (74%) e cerca de metade das famílias têm três ou mais filhos (48%).

A maioria dos participantes nas intervenções é pouco escolarizada (56,5% dos pais são analfabetos ou têm o 1ºciclo e apenas 13% completou o 3º ciclo) e encontra-se desempregado (87%). Não é, portanto, de surpreender que os grupos fossem maioritariamente constituídos por beneficiários do Rendimento Social de Inserção (RSI).

Apenas 17% dos participantes, todos do programa A2, não recebiam qualquer subsídio por parte do Estado.

Quadro 1. *Nível de escolaridade e situação profissional dos participantes por intervenção*

Nível de escolaridade	A ₁		A ₂		B	
	N	%	N	%	N	%
Sem estudos	2	33	0	0	0	0
1º Ciclo	2	33	9	75	0	0
2º Ciclo	1	17	2	17	2	40
3º Ciclo	1	17	1	8	1	20
Secundário	0	0	0	0	2	40
Superior	0	0	0	0	0	0
Total	6	100	12	100	5	100

Situação Profissional	A ₁		A ₂		B	
	N	%	N	%	N	%
Desemprego	5	83	10	83	5	100
Trabalho ocasional	0	0	0	0	0	0
Trabalho fixo	1	17	1	8	0	0
Reformado	0	0	1	8	0	0
Total	6	100	12	100	5	100

2.2. Recolha de dados e Instrumentos

A recolha dos dados, como já referido, foi realizada em três momentos diferentes. No quadro 2, apresentam-se os instrumentos utilizados, nomeadamente, o protocolo de avaliação, a Grelha de Observação e a Entrevista semi-estruturada, de acordo com o momento da sua utilização: antes da intervenção (pré-teste), durante a intervenção e após o final da intervenção (pós-teste). Cada um destes instrumentos será adiante descrito em maior detalhe.

Quadro 2. *Instrumentos utilizados por momento de intervenção*

Momento	Antes da intervenção	Durante a intervenção	Após a intervenção
Instrumentos	Protocolo de Avaliação	Grelha de Observação	Protocolo de Avaliação Entrevista semi-estruturada

No quadro 3 pode observar-se o número de aplicações por instrumento em cada uma das intervenções.

Quadro 3. *Número de aplicações por instrumento e por tipo de intervenção*

Intervenção	Protocolo de Avaliação	Grelha de Observação	Entrevista Semi-estruturada
A₁	5	11	6
A₂	12	11	12
B	5	7	3

2.2.1 Protocolo de Avaliação

O protocolo de avaliação permitiu a avaliação inicial (pré-teste) e final (pós-teste) das intervenções, remetendo para uma análise quantitativa dos efeitos da intervenção. Incide em três domínios: o domínio da criança/jovem, o domínio dos pais e o domínio da família.

O protocolo de avaliação utilizado não foi o mesmo para as três intervenções. Os instrumentos incluídos no protocolo de avaliação utilizados nas intervenções A₁ e A₂ assemelhavam-se aos que foram propostos pela FPCE-UP, no âmbito de um estudo nacional de avaliação de intervenções de educação parental. No programa B utilizou-se o protocolo sugerido pelos próprios autores do programa. Os instrumentos deste protocolo diferem dos anteriores, exceto no Questionário das Capacidades e Dificuldades, versão para pais (SDQ).

Segue-se o inventário das medidas utilizadas, com um sumário das suas características.

2.2.1.1 Intervenções A₁ e A₂

Ficha de dados pessoais – recolhe informações sobre os participantes de carácter sociodemográfico e do seu contexto familiar.

Inventário para pais adultos ou adolescentes (AAPI) (Bavolek & Keene, 1999)

O Inventário para pais adultos ou adolescentes foi utilizado neste estudo na versão portuguesa (traduzida e adaptada por Lopes & Brandão, 2005). Este inventário pretende avaliar atitudes e comportamentos parentais de alto risco em pais adultos, adolescentes ou potenciais pais. Foram avaliadas, neste estudo, as subescalas: falta de empatia, castigos

físicos e inversão de papéis. As restantes foram excluídas de acordo com os resultados obtidos em estudos anteriores².

Existem duas formas do inventário, a Forma A para o pré-teste e a Forma B para o pós-teste, cada uma constituída por 40 itens, respondidos sob a forma de uma escala de Lickert de 5 posições (1- concordo totalmente, 5- Discordo totalmente).

Questionário de Expectativas de Desenvolvimento (QED) (Jimenez, Moreno, Palacios & Saldana, 1995)

O Questionário de Expectativas de Desenvolvimento abarca 15 itens de resposta dicotómica (Verdadeiro ou Falso), com o objetivo de avaliar as ideias dos pais relativas às tarefas comportamentais e desenvolvimentais que as crianças estão capazes de desempenhar em diferentes idades. A tarefa que se coloca aos respondentes é indicar, para cada item, se consideram que a situação apresentada é ou não adequada em função da idade da criança.

Índice de Stress Parental (PSI) (Abidin, 2004)

A versão portuguesa, adaptada por S. Santos do Índice de Stress Parental foi utilizada neste estudo apenas para o Domínio dos Pais. Este domínio permite avaliar as principais fontes de stresse na relação pais-filhos, relacionadas com as características da figura parental. As subescalas utilizadas foram: sentido de competência, restrição do papel, depressão, isolamento social, e relação marido/mulher³.

É constituído por 50 itens perante os quais os respondentes indicam o seu nível de concordância sob a forma de uma escala de Lickert de 5 posições e por 4 itens cada um com 5 opções de resposta que variam de ausência de características e sintomas associados ao stresse até à presença máxima, cotados de 0 a 4 pontos.

O inventário de Depressão de Beck (BDI) (Beck, Ward, Menddelson, Mock & Erbaugh, 1961)

O Inventário de Depressão de Beck, visa avaliar a gravidade de atitudes características e sintomas associados à depressão em adultos. Neste estudo utilizou-se a versão traduzida por Gaspar (2003).

^{2 3} As subescalas Expectativas Inapropriadas e Capacidade de Autonomia, do AAPI, e as subescalas Vinculação e Saúde, do PSI, foram excluídas por não terem apresentado validade no estudo nacional de avaliação de intervenções de educação parental (Abreu-Lima *et al*, 2010)

É constituído por 21 itens, cada um com 4 opções de resposta que variam de ausência de características e sintomas associados à depressão (0 pontos) até à presença máxima (3 pontos).

Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades - versão para pais (SDQ) (Goodman, 1997)

O Questionário das Capacidades e Dificuldades, versão para pais, traduzido e adaptado para português por Fleitlich, Loureiro, Fonseca e Gaspar (2004), permite conhecer a visão que pais e outros educadores têm do desenvolvimento socioemocional das crianças. É composto por 25 itens, organizados em cinco subescalas, das quais apenas quatro foram avaliadas neste estudo, respetivamente, sintomas emocionais, problemas de comportamento, hiperatividade e comportamento prósocial⁴. Cada subescala é composta por cinco itens e cada item tem três opções de resposta (não é verdade; é pouco verdade; é muito verdade). As quatro subescalas de problemas somadas (com exceção do Comportamento Prósocial) indicam o Total de Dificuldades (20 itens).

Escala de Funções da Rede de Suporte Social da Família

A Escala de Funções da Rede de Suporte Social da Família foi elaborada no âmbito do estudo nacional já referido (Abreu-Lima *et al*, 2010) e visa recolher informação acerca da rede social de apoio, identificando as pessoas que integram esta rede e a frequência com que os respondentes recorrem à mesma, perante as onze situações identificadas nos itens.

Para tal, em cada situação formulada, solicita-se aos inquiridos a possibilidade que têm de obter ajuda, numa escala de cinco pontos: (1) nunca, (2) raramente, (3) por vezes, (4) muitas vezes e (5) muitíssimas vezes. Para cada item são ainda identificadas as pessoas a quem, se possível, o apoio é solicitado, até um máximo de 3 respostas por item.

Os resultados são apresentados em duas vertentes, segundo o apoio percebido e a ausência do mesmo, e segundo três tipos de redes: a primeira relativa às pessoas que integram a família (*rede familiar*), a segunda relativa a pessoas que, não sendo familiares, são amigos e vizinhos (*rede de amigos*) e a terceira relativa aos recursos existentes na comunidade (escola, centro de saúde, etc – *rede formal*).

⁴ A subescala Problemas com Colegas, do SDQ, foi também excluída por não ter apresentado validade no estudo nacional de avaliação de intervenções de educação parental (Abreu-Lima *et al*, 2010)

2.2.1.2 Intervenção B

Questionário de Antecedentes Familiares – recolhe informações acerca da família dos participantes, como a sua constituição, instrução e emprego dos progenitores e estado de saúde.

Escala “Ser Pai/Ser Mãe”

A Escala “Ser Pai/Ser Mãe” é a versão portuguesa da adaptação da escala de Johnson e Mash (1989). Esta escala, constituída por 16 itens, pretende conhecer os sentimentos relativos ao papel de “pai/mãe” dos respondentes. Para isso, estes devem responder a cada uma das afirmações numa escala tipo Lickert, onde 1 corresponde a concordo totalmente e 6 a discordo totalmente. Nesta escala quanto mais altas forem as notas globais dos respondentes, maiores serão as perceções de eficácia e satisfação destes.

Escala Parental

A Escala Parental é uma tradução da adaptação da escala de Arnold, O’Leary, Wolff e Acker (1993), onde os pais, através de 30 itens com situações em que têm de lidar com os comportamentos desadequados dos filhos, transmitem, numa escala tipo Lickert de 7 pontos, uma medida do comportamento parental disfuncional em situações de disciplina. Os resultados são apresentados em quatro subescalas: 1) Laxidão, 2) Sobrereatividade, 3) Verbosidade e 4) Nota Total.

Escala Depressão, Ansiedade e Stress

A Escala Depressão, Ansiedade e Stress (tradução portuguesa) de Lovibond e Lovibond (1995) é um instrumento que pretende, ao longo de 42 itens, avaliar a situação dos respondentes em três domínios/subescalas que, como o nome indica, são: depressão, ansiedade e stress. As respostas variam entre 0 (não se aplicou a mim de forma alguma) e 3 (aplicou-se muitíssimo a mim a maior parte do tempo), indicando em que medida, na última semana, os sintomas presentes nas afirmações de cada item se aplicam ao respondente.

Índice de Qualidade da Relação

O Índice de Qualidade da Relação, tradução da adaptação do instrumento de Norton (1983), visa conhecer o grau de satisfação do respondente em várias áreas da sua relação conjugal. Neste instrumento, o membro do casal é chamado a manifestar o seu grau de

concordância com cada uma das afirmações, numa escala Lickert, de 7 pontos nos cinco primeiros itens e 10 pontos no último (1 infeliz, 10 perfeitamente feliz).

Checklist de Problemas Parentais

A *Checklist* de Problemas Parentais (tradução da adaptação de Sanders & Dadds, 1993) é composta por 16 itens, cada um dos quais solicita ao respondente que indique se o problema expresso constituiu um problema para si e para o seu cônjuge durante o último mês. No caso afirmativo, o respondente deve indicar a extensão do problema numa escala tipo Lickert, em que 1 corresponde a de “modo nenhum” e 7 a “muito bastante”.

Questionário de Satisfação

O Questionário de Satisfação é um instrumento elaborado pelos autores do programa Triplo P, constituído por 13 itens de resposta Lickert (7 pontos) e três perguntas de resposta aberta, que avaliam no geral a satisfação com o programa.

2.2.2. Grelha de Observação

A Grelha de Observação utilizada foi uma adaptação da grelha de observação “Avaliação da Dinâmica de Grupo” de J. C. Martin e M. J. Rodrigo (1998), traduzida para português por Ana Almeida (2007, *cit in* Fernandes, 2009). A versão usada no presente estudo inclui 13 itens da grelha original, adaptados para o efeito, e outros cinco considerados pertinentes, resultando uma Grelha de Observação com 18 itens (*cf.* Anexo B).

A observação informal das dinâmicas e do ambiente criado em cada sessão permitiu o preenchimento da Grelha de Observação, através da qual se pretende caracterizar e avaliar a postura e o desempenho dos formadores das três intervenções, em quatro áreas:

I *Planeamento e gestão das sessões*: avalia as estratégias utilizadas pelo formador, no que concerne à sua diversidade, estruturação, planeamento, adequação ao grupo e gestão do tempo.

II *Gestão da participação*: pretende avaliar as estratégias empreendidas pelo formador para a gestão da participação do grupo, como por exemplo, se promove a participação equilibrada de todos os elementos do grupo, se focaliza as participações para o tema e, no caso de alguma intervenção com interesse, se reserva tempo para a sua discussão.

III *Gestão dos conteúdos*: pretende avaliar se o formador orientou os conteúdos de acordo com os interesses dos participantes e se investiu na diversidade dos mesmos, nas esferas emocional, cognitiva e comportamental.

IV *Investimento no clima grupal*: visa avaliar se o formador conseguiu gerir as dinâmicas e conflitos do grupo de modo a criar um ambiente de cooperação, confiança e respeito por todos.

2.2.3. Entrevista semi-estruturada

A avaliação final das três intervenções incluiu ainda uma entrevista individual semi-estruturada, produzida para o efeito com o objectivo de complementar os dados quantitativos. Três entrevistas foram elaboradas de acordo com os conteúdos de cada programa. Estas diferiam entre si na primeira dimensão avaliada, a qual se referia aos conteúdos específicos de cada programa (sendo, por isso, muito semelhante para as intervenções A₁ e A₂ e diferente para o programa B) e na penúltima dimensão, na qual para além das perguntas comuns, os participantes da intervenção A₂ eram ainda questionados acerca da pertinência da inclusão do teatro e os do programa B acerca da satisfação e conveniência das sessões telefónicas (*cf.* Anexo C).

As entrevistas foram pensadas com o intuito de aprofundar o entendimento sobre as vivências dos pais, no decorrer da participação na formação e, ao mesmo tempo, permitir uma concetualização das consequências da participação, nas competências parentais e na qualidade de vida em geral, na perspetiva dos que nela participaram. De tal modo, foi com recurso à *grounded theory* que este objectivo melhor foi alcançado, esta metodologia caracteriza-se por uma teorização a partir dos conteúdos emergentes pela voz dos participantes (Barlow & Stewart-Brown, 2001).

A entrevista incluía sete grupos de questões abertas que solicitavam aos pais/mães narrativas das suas experiências na formação, reflexões acerca do que aprenderam e exemplos de como a experiência os afetou, nas seguintes áreas:

I *Alteração de comportamentos e ideias sobre a parentalidade*: diferenças percecionadas pelos pais no seu desempenho parental, antes e após a participação na intervenção, em áreas como as ideias e comportamentos parentais, a comunicação com os filhos, a gestão do comportamento dos filhos, as dificuldades sentidas, etc.

II *Impacto noutras áreas da vida*: percepção dos participantes sobre as mudanças ocorridas nas suas vidas em geral, ao longo da participação na intervenção, no que se

refere às relações interpessoais – amigos, familiares e cônjuge-, ou outras mudanças em áreas significativas da vida, não diretamente relacionadas com o subsistema parental.

III *Percepção do apoio do formador e restantes elementos do grupo*: opiniões quanto ao grupo em que estiveram inseridos, bem como relativamente aos formadores. Pretende-se conhecer os níveis de apoio prestados pelos restantes elementos e formadores, satisfação com as dinâmicas e estratégias utilizadas, sentimentos relativos ao grupo, etc.

IV *Percepção do apoio da família*: nível de apoio que receberam da sua família (cônjuge e filhos) para a participação na intervenção.

V *Satisfação com o programa*: níveis de satisfação com a intervenção, quanto ao horário, frequência, conteúdos e ainda, acerca dos momentos marcantes e outros temas que gostassem de ter visto abordados.

VI *Adesão à intervenção*: ideias dos pais sobre as dificuldades e obstáculos encontrados à participação na intervenção, e as alternativas que julgam poder ser introduzidas a fim de que mais pais se envolvam neste tipo de intervenções.

VII *Outros comentários ao programa*: espaço para os pais partilharem outros comentários/opiniões que não tivessem sido incluídos nos grupos anteriores.

Esta entrevista demorava 15-30 minutos a administrar e foi realizada individualmente entre uma semana e um mês após o término da intervenção.

2.3. Procedimento

As intervenções envolvidas no presente estudo foram selecionadas por conveniência. A intervenção A₂ foi incluída na sequência de uma parceria anterior entre a faculdade e a instituição na avaliação das formações parentais dinamizadas por esta. O programa B, por seu turno, foi dinamizado por duas professoras da FPCE-UP. Posteriormente, foi identificada e incluída outra intervenção de formação parental a decorrer na zona do Porto na mesma altura, a intervenção A₁.

As instituições promotoras foram previamente contactadas a fim de conhecerem os objetivos do estudo e o procedimento que se pretendia implementar. Acordadas as colaborações relativamente aos procedimentos, o protocolo de avaliação (pré-teste) foi então implementado no início de cada intervenção, seguindo-se a observação da totalidade das sessões realizadas. No final, o protocolo de avaliação foi novamente implementado (pós-teste) e foram realizadas as entrevistas finais.

Nos programas A₁ e B, a observadora teve a oportunidade de estar presente nas sessões. No programa A₂, devido a constrangimentos externos, a observação foi realizada a partir da visualização das gravações em vídeo das sessões. No final de cada sessão, a observadora procedia ao preenchimento da Grelha de Observação.

Dado o baixo nível de escolaridade das mães e pais participantes nos programas A₁ e A₂, o protocolo foi realizado em regime de entrevista por investigadores familiarizados com o mesmo e distintos dos dinamizadores dos programas, de modo a facilitar a compreensão dos itens bem como a fidelidade das respostas. No programa B foram os próprios respondentes a preencher o protocolo, contando com a ajuda dos formadores sempre que necessário.

A entrevista foi realizada individualmente, no momento do pós-teste nas intervenções A₁ e A₂, de acordo com a disponibilidade dos participantes e sempre pela mesma entrevistadora. Decorreu nas instalações da associação promotora da intervenção, foi gravada em áudio com o consentimento dos pais e transcrita na íntegra, para facilitar a posterior análise.

Nos momentos de avaliação, foi explicado aos participantes o intuito da investigação e pedida a colaboração para a mesma, sendo garantido o anonimato e confidencialidade da informação recolhida e realçado que esta era independente da intervenção. Pretendia-se que os participantes se sentissem à vontade para exprimir as suas opiniões sobre a formação.

2.4. Técnica de análise dos dados

A análise dos dados recolhidos foi realizada com recurso a procedimentos de análise qualitativa e quantitativa. Para o protocolo de avaliação e a Grelha de Observação, utilizou-se o programa informático SPSS – Statistical Package for the Social Sciences, versão 19 e, para a entrevista, o programa NVivo, versão 9.

Para comparar os resultados obtidos, antes e após a intervenção, pelo Protocolo de Avaliação, nas várias escalas e subescalas que as constituem, realizaram-se as seguintes análises estatísticas: 1) o *t de Student* para amostras emparelhadas, e 2) o tamanho do efeito, através do cálculo do *d de Cohen*.

As entrevistas foram analisadas com recurso à análise de conteúdo de tipo categorial, em três etapas: identificação e codificação dos conteúdos significativos⁵, comparação das primeiras codificações a fim de as agrupar em subcategorias e categorias mais amplas e organizá-las numa estrutura hierárquica e, por último, cálculo das frequências simples das diversas unidades de sentido, com o intuito de procurar quais as categorias e subcategorias mais incidentes nas respostas dos participantes.

Uma vez completado este processo, os resultados foram comparados com os de outros estudos para identificar os contributos concordantes com os resultados de investigações qualitativas anteriores.

No capítulo seguinte, apresentam-se os resultados desta investigação e a respectiva discussão. Os dados obtidos na entrevista foram, sempre que possível, ilustrados por citações seleccionadas das narrativas dos pais, com o objectivo de apresentar perspectivas variadas, tanto positivas como negativas.

⁵ O processo identificação e codificação da informação centrou-se nas unidades semânticas, isto é, nas ideias, expressas pelos pais/mães em expressões ou frases, que traduziam conteúdo relevante e significativo.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Optou-se por dividir este capítulo em três partes relativas aos três instrumentos utilizados na avaliação das intervenções de formação parental, enquadradas neste estudo.

3.1. Protocolo de Avaliação

A leitura do quadro 4, referente aos resultados do Inventário para pais adultos ou adolescentes (AAPI), permite verificar que na subescala Falta de Empatia, as diferenças nos valores médios obtidos pelos participantes das Intervenções A₁ e A₂ evidenciam uma alteração bastante significativa, o que transmite uma acentuada melhoria na empatia dos pais face às necessidades e sentimentos das crianças.

Relativamente à subescala Castigos Físicos, as modificações apresentadas evidenciam, igualmente, uma alteração significativa, que reflete uma redução na valorização do castigo físico como modo preferencial de disciplinar. A magnitude destas diferenças, estimada pelo cálculo do tamanho do efeito (d de Cohen) é de valor médio (.65 e .54, respectivamente).

Quadro 4. AAPI: comparação dos valores médios no pré-teste e no pós-teste (n= 17)

	Inicial (pré)		Final (pós)		t	d
	M (D-P)	α	M (D-P)	α		
Falta de Empatia	30.71 (8.58)	.77	35.59 (6.26)	.76	-3.472**	-0.65
Castigos Físicos	33.82 (5.71)	.85	37.53 (7.92)	.86	-2.607*	-0.54
Inversão de papéis	20.29 (6.81)	.75	20.18 (5.62)	.72	0.107	0.02

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Comparando os resultados do pré e do pós-teste do Questionário de Avaliação das Capacidades e Dificuldades - versão para pais (SDQ), apresentados no quadro 5, podemos observar que, após o termo das três intervenções, as mães e os pais participantes percecionam nos seus filhos menos comportamentos hiperativos e mais comportamentos prossociais. De acordo com os resultados, pode ainda afirmar-se que a participação numa intervenção de formação parental se traduziu numa redução significativa da perceção total

de dificuldades. Apenas as diferenças relativas à subescala de problemas de comportamento revelaram um tamanho de efeito médio ($d=.58$).

Quadro 5. *SDQ Pais: comparação dos valores médios no pré-teste e no pós-teste (n= 21)*

	Inicial (pré)		Final (pós)		t	d
	M (DP)	α	M (DP)	α		
Sintomas Emocionais	0.71 (0.42)	.67	0.61 (0.49)	.73	1.50	0.22
Problemas de Comportamento	0.83 (0.40)	.57	0.61 (0.36)	.51	3.16**	0.58
Hiperatividade	1.28 (0.44)	.32	1.15 (0.55)	.72	1.70	0.26
Comportamento Prosocial	1.54 (0.47)	.70	1.68 (0.35)	.74	-2.45*	-0.34
TOTAL DE DIFICULDADES	0.83 (0.26)	.72	0.73 (0.35)	.84	2.22*	0.32

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

Não foram encontradas diferenças significativas entre as notas médias obtidas pela totalidade dos participantes das intervenções A₁ e A₂, antes e depois das intervenções, no que diz respeito à avaliação i) das expectativas de desenvolvimento da criança, ii) dos sintomas depressivos dos pais, iii) da percepção da obtenção de apoio de alguém ou da ausência deste, iv) dos níveis de stress parental, nas subescalas Competência, Restrição, Depressão, Isolamento e Relação Marido Mulher, conforme se apresenta no quadro 6.

Quadro 6. *Comparação dos valores médios no pré-teste e no pós-teste (n= 17)*

		Inicial (pré)		Final (pós)		T	d
		M (DP)	α	M (DP)	α		
Questionário de Expectativas de Desenvolvimento		0.78 (0.27)	.74	0.78 (0.23)	.81	-0.223	0
Índice de Stress Parental	Competência	2.20 (0.60)	.67	2.41 (0.46)	.43	-2.122	-0.39
	Restrição	2.56 (1.02)	.83	2.62 (1.00)	.84	-0.404	-0.06
	Depressão	2.59 (0.91)	.79	2.37 (0.80)	.79	1.096	0.26
	Isolamento	2.25 (0.99)	.45	2.57 (0.89)	.76	-1.822	-0.34
	Relação M-M	2.64 (0.88)	.67	2.67 (0.79)	.77	-0.134	-0.04
Inventário de Depressão de Beck		15.44 (11.02)	.87	14.69 (11.76)	.91	.251	0.07
Escala de Funções da Rede de Suporte Social da Família	Apoio percebido	1.75 (0.75)		1.72 (0.82)		0.260	0.04
	Ausência de apoio	2.94 (2.63)		2.82 (2.67)		0.275	0.05
	Rede familiar	8.00 (4.27)		8.65 (4.60)		-1.165	-0.15
	Rede de amigos	1.65 (2.21)		1.76 (2.05)		-0.247	-0.05
	Rede formal	1.94 (1.64)		1.29 (0.99)		1.575	0.48

Os resultados deste estudo são consistentes com os de outros estudos que demonstram, em particular, que a participação em intervenções de formação parental ajudou os participantes a perceberem-se como mais empáticos face às necessidades e sentimentos dos seus filhos (Abreu-Lima *et al*, 2010; Barlow & Stewart-Brown, 2001), valorizarem menos os castigos físicos como estratégia educativa (Abreu-Lima *et al*, 2010), bem como a perceberem uma redução no número e intensidade de problemas de comportamento dos seus filhos e no total de dificuldades expressas (Abreu-Lima *et al*, 2010; Stewart-Brown, *et al*, 2003).

O reduzido número de participantes da intervenção B não permitiu uma análise estatística dos instrumentos exclusivamente constituintes do protocolo de avaliação desta intervenção. O quadro com os resultados obtidos pelos pais/mães nos dois momentos de avaliação encontra-se em anexo (*cf.* Anexo D). As avaliações serviram, contudo, neste caso, para recolha de informação útil para as técnicas que acompanham estas mães e para o decorrer da própria intervenção.

Os pais que desistiram do programa, de acordo com as informações fornecidas na Ficha de Dados Pessoais e Questionário dos Antecedentes Familiares, aparentemente não diferiam dos que permaneceram no grupo, no que diz respeito à idade, número de filhos ou situação profissional.

3.2. Grelha de Observação

As figuras 1 a 4 apresentam sob a forma gráfica as pontuações médias obtidas em cada item da Grelha de Observação nas três intervenções observadas.

Planeamento e gestão das sessões

Na figura 1, podemos observar o perfil de cada programa relativamente ao planeamento das sessões e sua concretização. Neste gráfico, o perfil do programa internacional estandardizado B distancia-se dos outros dois programas A₁ e A₂, uma vez que os formadores a) fixavam invariavelmente os passos a seguir ao longo da sessão no início da mesma, b) utilizavam estratégias diversificadas (projectão de *slides*, filmes, *role-plays*, manual para pais, etc), c) adequavam a linguagem e as estratégias ao grupo alvo e d) propunham sistematicamente tarefas para os pais realizarem em casa. Foram, contudo, os

formadores que tiveram mais dificuldade em respeitar o tempo previsto para a sessão, prolongando-se, por norma, cerca de 15 minutos após as duas horas estipuladas.

A intervenção A1 é onde se denotam os valores mais baixos. O formador não expunha os passos a seguir no início da sessão, não diversificava as estratégias (geralmente projecção de *slides* e *brainstorming*), e estas não estavam grandemente apropriadas para o grupo em questão, não propunha tarefas para casa ou, quando propunha, estas não eram sistematizadas e acompanhadas nas sessões seguintes. Por outro lado, cumpriu-se em todas as sessões o tempo estipulado (terminando muitas vezes mesmo antes das duas horas previstas).

No perfil da intervenção A₂, por sua vez, podemos encontrar alguns pontos fortes, como a diversificação e apropriação ao grupo das estratégias utilizadas ao longo das sessões (discussão de casos, apresentação audiovisual: *PowerPoints*, filmes - *spots* publicitários, e uma longa metragem -, recurso à arte, nomeadamente ao teatro) e aspectos mais fracos, como a ausência da exposição dos passos a seguir ao longo da sessão e a inexistência de tarefas para casa.

Figura 1. Planeamento e gestão das sessões

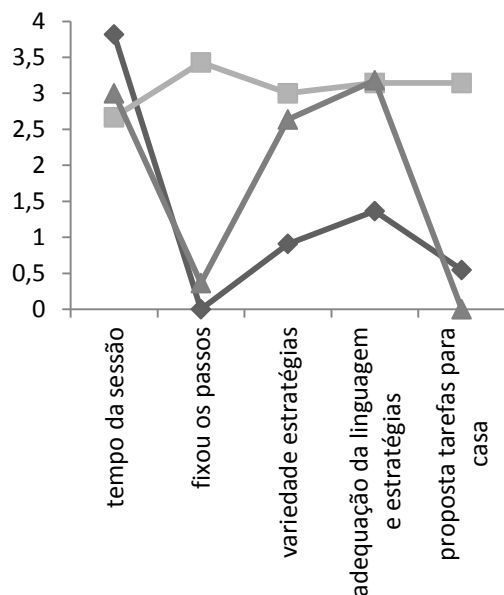
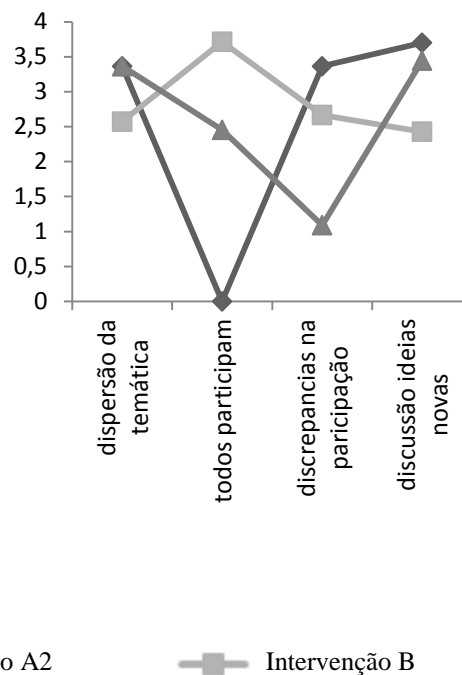


Figura 2. Gestão da Participação



Gestão da participação

No que se refere à gestão feita pelos formadores da participação dos pais, verifica-se que o programa B é o que obtém uma pontuação global mais elevada. O modo como este programa estava estruturado previa a participação e envolvimento de todos os participantes nas atividades, não permitindo que alguns ficassem como meros espetadores, como aconteceu no programa A₁, ou que houvesse grandes discrepâncias na participação dos diferentes elementos do grupo. Ou seja, no programa B todos partilhavam as suas opiniões e, mesmo as mães mais introvertidas e com mais dificuldade em partilhar com o grupo receberam atenção. Esta dinâmica tão estruturada e com o tempo controlado, se por um lado limitava os participantes mais “faladores”, restringindo a possibilidade de dispersar e divergir para outros temas, por outro lado, impedia a discussão de outras ideias que poderiam ser igualmente pertinentes.

Gráfico 3. *Gestão dos conteúdos*

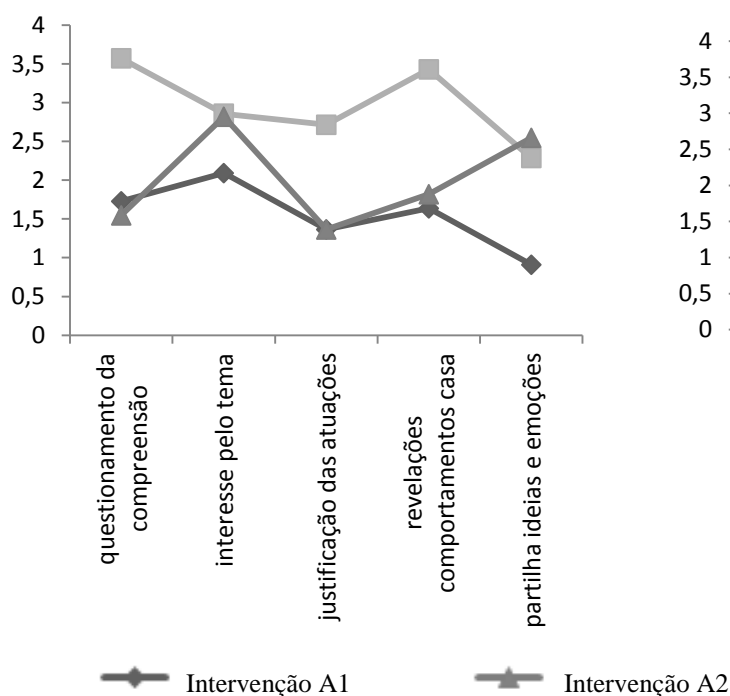
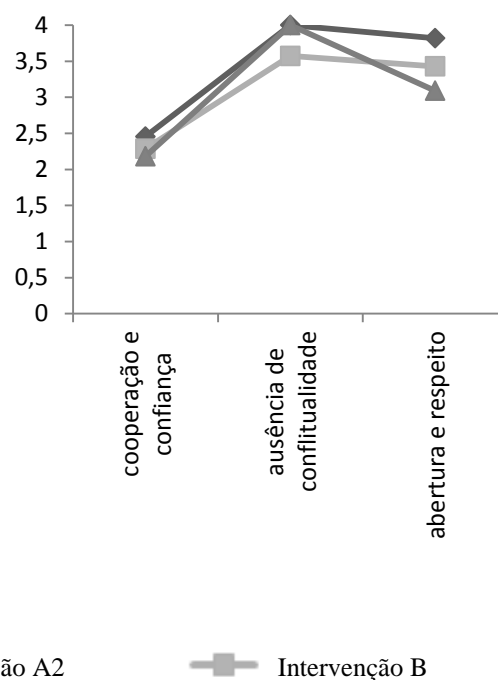


Gráfico 4. *Investimento no clima grupal*



Gestão dos conteúdos

O programa B, mais uma vez, destaca-se das outras duas intervenções, pela diversidade dos conteúdos das participações dos pais/mães, tanto ao nível da revelação dos seus comportamentos em casa com as crianças e das ideias e emoções subjacentes à

parentalidade, como na justificação das mesmas, verificando-se ainda um investimento dos formadores na confirmação da compreensão dos participantes dos conceitos abordados.

A intervenção A₁ tem os resultados mais baixos já que a participação das mães ao longo das sessões é significativamente menor. A intervenção A₂ tem pontuações intermédias uma vez que os conteúdos abordados em muitas sessões divergem para outros temas não diretamente relacionados com a gestão comportamental dos filhos, como por exemplo, a violência conjugal ou o consumo de drogas, os quais suscitavam outro tipo de partilhas.

Investimento no clima grupal

A figura 4, referente ao clima grupal, revela que todos os formadores investiram neste aspeto, sendo notório o crescendo de confiança e cooperação nos grupos ao longo das sessões, ao mesmo tempo que se verificava uma abertura e respeito pelas opiniões de todos.

Investir em programas de qualidade é tanto mais importante se considerarmos as dificuldades encontradas à adesão e envolvimento dos pais neste tipo de intervenções. Tal como Marujo (1997) expõe, o envolvimento e aceitação dos pais e mães face às intervenções será tanto maior quanto 1) as temáticas forem de encontro aos interesses da população alvo (*gestão dos conteúdos*), 2) os pais tiverem oportunidade de falar sobre si e partilhar as suas dificuldades específicas bem como as soluções já procuradas (*gestão da participação e dos conteúdos*), 3) existir um ambiente agradável e uma boa relação entre pais e formadores (*investimento no clima grupal*), e 4) as estratégias forem atrativas e adequadas às necessidades (*planeamento e gestão das sessões*).

Apesar das diferenças evidentes entre as intervenções tipo A e B, justificadas por se enquadrarem em tipologias diferentes, verifica-se que de um modo geral, durante o desenrolar das sessões, são maiores as diferenças *intra* intervenção do que entre tipologias diferentes. A este respeito, a investigação sugere que a participação numa intervenção para melhorar a parentalidade é mais importante do que o tipo de intervenção frequentado (Powel, 1986, *cit in* First & Way, 1995).

3.3. Entrevista semi-estruturada

A análise de conteúdo das 21 entrevistas revelou seis domínios ou categorias principais que refletem os efeitos da formação parental (*cf.* Anexo E). Na tabela 1 apresentam-se as categorias e subcategorias que emergiram nas respostas dos pais entrevistados.

Tabela 1. Categorias e subcategorias e respectiva descrição

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO
INTERVENÇÃO Perceções dos pais sobre a intervenção de que usufruíram	Conteúdos	Perceção dos participantes sobre a pertinência dos conteúdos abordados
	Frequência/horário	Perceção dos pais sobre a adequação/conveniência da frequência e horário das sessões
	Impacto desempenho parental	Perceção dos pais sobre a influência da participação na intervenção no seu desempenho parental, nomeadamente 1) na aquisição de novos conhecimentos, 2) na gestão do comportamento dos filhos, 3) nos comportamentos e ideias parentais e 4) na comunicação com os filhos
	Impacto outras áreas da vida	Perceção dos pais sobre a influência da participação no programa noutras áreas das suas vidas, como 1) na aquisição de novos conhecimentos e experiências, 2) no participante, 3) na relação conjugal e 4) no apoio a outras pessoas
	Momentos marcantes	Identificação dos estímulos desencadeadores de momentos que os pais recordam como tendo sido mais significativos ao longo da sua participação na intervenção
	Outros temas	Identificação de outros temas que os pais consideram pertinente abordar ao longo das sessões, para além dos já abordados
	Teatro	Perceção dos participantes sobre a importância e a pertinência da inclusão do teatro
	Sessões telefónicas	Perceção dos pais sobre o interesse e utilidade das sessões telefónicas.
	Comentários gerais	Expressões espontâneas dos pais sobre a intervenção.
GRUPO	Integração no grupo	Perceção dos pais sobre a sua integração no grupo que

Percepções dos pais sobre o grupo em que estiveram inseridos		tomaram parte.
	Importância do grupo	Percepção dos pais sobre a importância do grupo para a intervenção
	Participação pessoal	Percepção dos pais sobre a importância da sua participação pessoal para o grupo que integraram
FORMADOR/AS Percepções dos pais acerca das formadoras que dinamizaram as sessões	Clareza	Percepção do discurso das formadoras como claro e conciso
	Compreensão	Percepção das formadoras como compreensivas
	Empenho	Percepção das formadoras como empenhadas
	Figuras de apoio	Percepção das formadoras como figuras de apoio
	Gestão das sessões	Percepção dos pais de uma boa condução das sessões
APOIO DA FAMÍLIA Percepção dos pais sobre o apoio da família à sua participação	Cônjuge	Percepção dos pais sobre o nível de apoio e incentivo do cônjuge à sua participação na intervenção
	Filho(s)	Percepção dos pais sobre o nível de apoio e incentivo do/s filho/s à sua participação na intervenção
ADESÃO Percepções dos pais sobre a adesão e envolvimento com as sessões / intervenção	Motivações para a adesão	Motivações apontadas espontaneamente pelos pais para a sua adesão e envolvimento na intervenção
	Inevitabilidade das faltas	Percepção dos pais da impossibilidade de evitar as faltas às sessões, mesmo com a ajuda externa da instituição
	Justificações para a não adesão	Percepção dos pais participantes das dificuldades e obstáculos encontrados pelos pais que não aderiram à intervenção
	Alternativas para a promoção da adesão	Alternativas apresentadas pelos pais para promover a adesão e envolvimento de outros pais nas intervenções
FILHOS	Percepção de diferenças nos filhos devidas à intervenção	Percepção dos pais de mudanças nos comportamentos e atitudes dos filhos desde que começaram a participar na intervenção, relatadas espontaneamente

Intervenção

Todos os **conteúdos** de todas as intervenções foram avaliados pelos participantes muito positivamente, i.e. a maioria dos entrevistados considerou todos os temas como interessantes e importantes e nenhum deles identificou algum tema como menos interessante ou importante.

Gostei de tudo, mas gostei mais da adolescência, do bullying, gostei muito. Há coisas que a gente às vezes não sabe, os miúdos chegam a casa como já aconteceu com os meus, não é? tristes e a gente não sabe e afinal, há muita coisa disso na escola, aprendi a lidar com isso [P.C., Intervenção A₂]

Não, eu achei interessante todos. (...) Acho que o que a gente deu foi tudo importante e tudo útil, pode não acontecer hoje, mas o que não acontece hoje pode acontecer amanhã, não é?, e eu acho que um dia pode vir a ser muito útil. [S.M., Intervenção B]

É curioso verificar que quatro participantes (três da intervenção A₂ e um da intervenção A₁) aludiram ao facto de terem tido um papel ativo na escolha dos conteúdos abordados ao longo das sessões. De facto, esta característica diferencia o tipo de intervenção das formações A, que não são estandardizadas, conferindo liberdade aos formadores para planearem as sessões de acordo com os interesses e necessidades do seu grupo.

no geral foram todos úteis e necessários para a aprendizagem. (...) Todos eles tinham um sentido de ser, senão não se davam, e foi também um bocadinho pegar nas dúvidas das pessoas, sabem isto, fazem isto, mas se calhar têm dúvidas se estão a fazer bem ou mal. [S.C., Intervenção A₁]

fomos nós todos que escolhemos os temas, não foram as doutoras, elas deram-nos a escolher os temas que a gente gostaria de ver abordados, fomos nós portanto... cada ano que a gente faça, somos nós, participantes, elas dão-nos esse privilégio de poder escolher, o que é que a gente gostaria que fosse falado mais. [A.T., Intervenção A₂]

Dada a condição de desempregado da maioria dos participantes deste estudo, não é de admirar que, quando questionados sobre a conveniência e satisfação com o **horário e frequência** das intervenções que integraram, estes tenham respondido afirmativamente na generalidade dos casos. O horário causou inconveniente a poucos participantes, entre as razões referidas, verificou-se que interferia com a hora da refeição num dos casos e com o horário da escola do filho noutro. No que concerne à frequência das sessões, as únicas críticas foram no sentido de terem sido poucas. Alguns pais referiram que teriam preferido que as sessões tivessem sido mais frequentes, ou que a formação se tivesse prologando por mais sessões.

Foi, não alterou em nada. Como agora tou em casa, não houve transtorno nenhum. [S.C., Intervenção A₁]

Podia ser mais vezes. Porque assim o grupo conhece-se com mais tempo, só uma vez por semana, só hora e meia por semana não é suficiente, há sempre alguém que falha, que falta. [M.S., Intervenção A₂]

O **desempenho parental**, se atendermos aos objetivos das intervenções de formação parental, representa uma subcategoria cujos resultados têm especial relevância no âmbito desta investigação. A influência positiva no desempenho parental surgiu nas narrativas dos pais sob duas formas: a) impacto positivo na parentalidade e b) potenciador da comunicação.

Dentro do *impacto positivo na parentalidade* deparamo-nos com relatos relacionados com 1) aquisição de novos conhecimentos, 2) gestão do comportamento dos filhos, 3) ideias e comportamentos parentais.

De facto, muitos entrevistados referiram que a formação lhes tinha proporcionado novos conhecimentos úteis para a tarefa parental.

A gente aprende sempre coisas novas: os maus tratos, sobre as drogas, sobre a violência, principalmente o bullying que há agora muito nas escolas. A gente aprende sempre alguma coisa, sempre. [M.S., Intervenção A₂]

A gestão do comportamento dos filhos foi identicamente mencionada como uma aprendizagem muito útil para a sua tarefa parental. À semelhança dos resultados de investigações anteriores, os participantes deste estudo sentem-se mais aptos perante situações de mau comportamento dos seus filhos (Scott *et al*, 2006; Wolfe & Haddy, 2001) e referem ter aprendido estratégias positivas de disciplina e potenciadoras dos bons comportamentos (Barlow & Stewart-Brown, 2001; First & Way, 1995; MacNeill, 2005; Stewart-Brown *et al*, 2003), das quais são exemplos: os elogios, as recompensas, os encorajamentos, o estabelecimento de regras, o gráfico do comportamento, a realização do horário de estudo, etc. Além disso, estas estratégias parecem ter ocupado o lugar de outras práticas parentais menos úteis, tais como gritar, ameaçar e rebaixar.

As dicas de estudo. O horário de estudo. O meu D. não achou muita piada porque ele odeia estudar, (...), mas prontos acho que vai no caminho certo. [S.C., Intervenção A₁]

Sim, as auto-estimas, mesmo que eles façam mal a gente nunca rebaixar e dizer “isso tá mal feito” aprendi. Para a próxima fazes melhor, encorajar mais. E eu não era assim, temos que ser sinceras. [A.T., Intervenção A₂]

Aprendi muita coisa, aprendi a saber lidar melhor com as situações perante os filhos, (...) na educação porque eu tinha um bocadinho de dificuldade na adolescência de saber lidar com a minha filha e agora não. [C.P., Intervenção A₂]

Maneiras de lidar com certas situações e sei lá aquelas partes que a gente aprendeu na formação de como em vez de castigar, utilizar o termo “castigo”, levar para outros lados filhos, como a consequência lógica. Todas aquelas coisas q a gente foi aprendendo ao longo da formação implica muito de outra maneira. [J.B., Intervenção B]

Por exemplo quando a gente vai às compras, quando dá-lhes a eles a lista das compras. Quando aquilo dos quadros do smiles, o gráfico do comportamento. O gráfico é bastante interessante. Da recompensa quando eles fazem aquilo que a gente pede têm de ter uma recompensa, acho que sim, por aí. [J.B., Intervenção B]

Brincamos todos, apesar de que são crianças a gente tem sempre que fazer em casa. (...) O tempo deles tem de ser deles e, pronto paciência, se as coisas não forem feitas naqueles 5 minutos, são feitas num quarto de hora. [P.M., Intervenção B]

eu acho que no dia a dia a gente não dá valor a muitas coisas que as crianças fazem, e não agradece tanto e agora parece que já tomei o hábito, (...) por exemplo, coisa que não fazia, (...) não é que não soubesse que eles faziam bem, mas era uma coisa que eu não dava valor (...) e assim eu hoje em dia até tenho mesmo necessidade de agradecer. Como o F. se houver um dia que não tem chichi na cama

eu levantava-me e pronto não tem chichi na cama, agora já não, já o elogio e digo se for preciso a toda a gente na rua “olha o F. não fez chichi na cama” [S.M., Intervenção B]

Um dos aspetos mais importantes em que os pais parecem ter beneficiado da intervenção foi a “mudança como pais/mães”, a nível quer das ideias quer dos comportamentos parentais, para lidar com os filhos duma maneira mais positiva.

Estes resultados são consistentes com os de outros estudos que sugerem que a intervenção ajuda os pais a: 1) aprender a estar mais aberto e atento aos filhos para resolver os problemas de uma maneira positiva, 2) aprender a ouvir, usando competências de comunicação tais como escuta ativa para ajudar e conversar com os filhos, 3) aprender a tratar as crianças com respeito, devido a um aumento da capacidade de pensar com calma e de controlo sobre si, 4) aprender a empatizar com as crianças e a compreender melhor os fatores que as levam a comportar-se de determinada maneira (Barlow & Stewart-Brown, 2001; First & Way, 1995; Wolfe & Haddy, 2001; MacNeill, 2005; Stewart-Brown *et al*, 2003).

O que eu aprendi fez com que eu me controle um bocadinho mais, e acho que tem me feito bem. (...) E o falar, por vezes perco a cabeça como quaisquer pais que estão a educar e então levanto um bocadinho mais a voz a ver se ela me ouve, mas acabei (...) E quando falo mais calma parece que ela ouve melhor, tem sido assim. [G.F., Intervenção A₁]

Ser mais aberta com os meus filhos que eu era muito fechada com os meus filhos que eu tinha constrangimento de falar em certas coisas, depois da sessão acho que fiquei mais aberta [P.R., Intervenção A₂]

Por exemplo, dantes irritava-me e berrava muito mas agora não, agora já tento controlar-me mais, controlo-me mais, sei mais como agir, (...) quando quero que eles façam alguma coisa eu imponho-me “tens de fazer e tens mesmo”, utilizando várias estratégias, não é? Que aprendi ao longo das sessões e vão dando resultado, às vezes uma por outra não dá, mas quando não dá aquela a gente utiliza outra e acaba por dar resultado, e a gente acaba por estar mais descansada porque não se chateia tanto. [S.M., Intervenção B]

A formação parental funcionou como potenciador da comunicação. Na verdade, os participantes das intervenções A₁ e A₂ sentiam-se mais capacitados para comunicar com os seus filhos. O à vontade e abertura crescente mencionados anteriormente permitiram-lhes abordar temas como *bullying*, consumo de substâncias, escola e estudo e sexualidade.

Acho que sim, converso com elas, já conversava mas agora converso mais. Isso, pelo menos, na hora de ver televisão e na hora de jantar são quando estamos mais. [S.C., Intervenção A₁]

Sim, também quando a doutora falou do consumo de drogas. A gente não deve dar muito espaço para que isso aconteça. Deixar de dar dinheiro em excesso. Porque às vezes também isso é suficiente para ele, (...) senão tiver dinheiro acaba por não ter hipótese disso. [S.C., Intervenção A₁]

Por exemplo em relação à sexualidade que ela já me pergunta muito, chegamos já a falar do período e tudo, ou seja eu já lhe tinha explicado de uma maneira mas aqui consegui explicar de uma maneira muito mais simples e com que ela compreendesse muito melhor essa parte. [C.L., Intervenção A₂]

Face às mudanças relatadas pelos pais, estes foram questionados sobre as reações dos

filhos a tais mudanças. Contentamento, estranheza e melhoria da relação entre pais e filhos foram as reações mais referidas pelos participantes.

Elas começaram a ver uma diferença na mãe, começaram a dizer: oh mãe, não debes ser tu, deve haver engano. Eu disse “não filha, a mãe está a mudar tem de ter estas conversas contigo, está vos a preparar também para a vida”. (...) mas acharam bem tanto que gostaram que elas agora vêm-me procurar sempre. [C.P., Intervenção A₂]

Bem, ao início se calhar não estavam a perceber o fundamento, porque que é que as coisas estavam diferentes, mas ao longo dos dias foram-se apercebendo que era para ser diferente, que estava algo diferente lá em casa, mudar a maneira de estar. E depois isso acho que também se reflecte neles. [J.B., Intervenção B]

Fica todo contente, coitadinho fica todo contente vê que o ‘tou a elogiar e fica muito contente. Não é? [S.M., Intervenção B]

Já os sentimentos das mães/pais relativamente às suas próprias mudanças, variaram entre o sentir-se bem, competente, ou por outro lado a “má da fita”.

Bem muito bem acho que foi muito importante. Primeiro porque eu sou uma mãe nova, tenho muitos anos pela frente, ainda tenho 37 anos. Isto é bom para toda a vida, foi uma formação, prontos, acho que ninguém ensina ninguém a ser mãe mas algumas dicas ajudam bastante. [J.B., Intervenção B]

A má da fita. Muitas vezes ele dizia “oh mãe não gosto de ti”, e eu dizia “não faz mal não gostas da mãe mas eu gosto de ti”. (...) “Ah, mas eu quero ir ao Monte da Virgem”. “Então vais fazer chichi, caso contrário não vais a lado nenhum”. E o meu marido muitas vezes ficava a olhar para mim “olha que tu és má”, “não faz mal, eu sei que sou a má da fita, mas tu vais ver daqui para a frente, vais ver o resultado”. Mas de resto, não faz mal, ser a má da fita por uns tempos não fez mal, deu resultado. [P.M., Intervenção B]

Todos os participantes que identificaram diferenças na sua maneira de lidar com os filhos, revelaram a intenção de continuar a utilizar as novas competências/ aprendizagens adquiridas ao longo da intervenção.

Apesar de as mudanças terem sido referidas pela maioria dos pais, a ausência de impacto na parentalidade, nomeadamente na gestão dos comportamentos dos filhos e nas ideias e comportamentos parentais, foi também mencionada por alguns participantes que não foram capazes de identificar mudanças em si ou nos seus filhos, desde que começaram a participar na intervenção. A ausência de impacto na comunicação entre pais e filhos surgiu ainda nos temas consumo de substâncias e sexualidade.

Se quer que lhe diga não me recorda de nada que modificou em mim. [L.R., Intervenção A₁]

Não, nem ela quer, nem percebe o que é isso ainda (consumo de substâncias). Ainda ‘tá muito longe. [C.L., Intervenção A₂]

A subcategoria **outras áreas da vida** reporta-se à forma como os entrevistados concetualizam e representam a influência da intervenção que integraram noutras áreas das suas vidas, não diretamente relacionadas com a educação dos filhos. Os respondentes atribuíram esta influência a quatro factores primordiais: a) aquisição de novos conhecimentos e novas experiências, b) impacto no participante, c) impacto positivo na

relação conjugal, d) apoio a outras pessoas. Ainda que este não fosse o objectivo central das intervenções, a formação parental deve promover, tanto as competências educativas, como as competências pessoais e interpessoais, uma vez que ambas contribuem para o desenvolvimento e a educação dos filhos (Abreu-Lima *et al*, 2010; Martín-Quintana *et al*, 2009).

A *aquisição de novos conhecimentos e novas experiências* foi referida por cinco entrevistados e refere-se aos relatos dos pais sobre a aquisição de conhecimentos úteis para as suas vidas em geral, e à vivência de novas experiências, como a participação num grupo e a participação no teatro.

Aprendi muita coisa. Fiz coisas que nunca pensei, como o teatro. Gostei muito. [P.C., Intervenção A₂]

O *impacto no participante* remete para os efeitos nos pais/mães da experiência de participar na intervenção. Entre os três entrevistados que referiram esta subcategoria encontram-se diferenças a nível de stress, auto-estima, coragem (para enfrentar a vida), percepção de apoio recebido, entre outras. Esta componente surgiu espontaneamente no discurso destes pais à semelhança do referido por outros estudos, nomeadamente na meta-análise realizada por Barlow e colaboradores (Barlow, Coren & Stewart-Brown, 2002).

Ajudou muito. Por exemplo para mim o problema da droga e o problema da violência doméstica foi um trauma, porque tive pessoas na família com isso, e no meu caso que eu fui vítima também, ajudou-me a lidar porque eu soube por este curso ir aos sítios ideais, falar com as pessoas ideais para tratar os assuntos, ajudou-me muito, mas muito, nessas situações ajudou muito, em relação às miúdas, em relação mim, a saber não ter medo, que era o principal eu tinha muito medo, eu era aquela pessoa que sai a rua olhava para um lado e para o outro, tinha muito medo, agora não, perdi o medo e toca a enfrentar a vida. [C.P., Intervenção A₂]

Embora poucos, existiram três relatos de pais descrevendo o *impacto positivo na relação com o cônjuge*. Destes três participantes, dois participavam na formação com o cônjuge.

Está mais compreensivo, mais aberto, eu acho que esta reunião ajudou-o muito, a abrir-se a ele próprio, não ser tão agressivo como ele era, que entrava logo a gritar, a berrar, não sabia falar, eu dizia: “não é assim que se fala, como vês nas reuniões a gente tem de conversar calmamente e acabamos por chegar à situação e resolve-la, não é preciso entrar logo aos gritos. (...) Consegue-se tudo calmamente falando”. [C.L., Intervenção A₂]

Com os novos conhecimento adquiridos na intervenção, os participantes sentiam-se também mais habilitados para *apoiar e dar conselhos a outras pessoas*. Nove entrevistados referiram já ter recorrido às aprendizagens adquiridas na intervenção para ajudar familiares e amigos.

Ajudou-me muito. Eu converso muito, (...) principalmente com amigas minhas que estão a passar por estas situações, que tenho estes casos todos. Aquilo que eu dei ao longo deste tempo todo, neste curso eu tento transmitir e tento ajudar as minhas amigas, principalmente na violência doméstica que é uma coisa que batalho muito, que estou a ver muitas amigas minhas nesta situação e procuro-

as acompanhar, (...) e isso aprende-se muito, começa-se a ajudar as outras pessoas não é? A gente começa a ver o que passamos o que aprendemos e começa a transmitir lá para fora para poder ajudar. [C.P., Intervenção A₂]

Não obstante, o transbordar dos efeitos da participação na intervenção para outras áreas da vida não é geral. A ausência de impacto noutras áreas da vida foi referida em alguns casos por mais entrevistados do que o impacto positivo: oito entrevistados disseram não ter sentido qualquer influência da intervenção na gestão dos seus problemas familiares, dez referiram não ter havido mudanças na relação conjugal, e três afirmaram manter as mesmas rotinas.

é um bocado complicado responder a isso, a relação com o companheiro sempre foi muito boa e quando não corre bem é mesmo porque eu sou uma pessoa muito stressada e muito perfeccionista, e então como eu quero fazer tudo perfeito, acho que os outros têm de fazer tudo perfeito. Então a gente choca aí um bocadinho nisso. Mas de resto... [S.C., Intervenção A₁]

Em termos de agressões domésticas claro que não surgem, não é? Mas alertou para essas coisas. Alcoolismo, essas coisas. (...) Não, não houve mudanças (nas maneiras de comunicar) está tudo dentro do mesmo. [R.A., Intervenção A₂]

Não, não, o que eu fazia continuo a fazer, o tempo deles é deles, a hora de deitar é a mesma, a maneira de ver é a mesma, de resto não... continua tudo igual. [P.M., Intervenção B]

Cerca de 67% dos entrevistados relatou ter vivenciado algum **momento marcante** ao longo da intervenção. Os estímulos desencadeadores de momentos que os entrevistados recordam como tendo sido mais significativos, envolvem momentos de partilha, a visualização de um filme (a longa metragem *Precious*, na intervenção A₂, é referida por 6 participantes), uma atividade de teatro e a exploração de um tema. Outros pais viveram esses momentos embora não os associem a estímulos específicos.

Houve numa sessão que nem sequer tinha nada a ver com o que se estava a falar, foi duma mãe que disse que apareceu na filha um papo atrás e estavam a pensar que era um tumor. E a mim foi me diagnosticado um cancro no útero há pouco tempo, e eu acho que foi a sessão que eu mais chorei, não consegui falar, porque eu pensei para mim, se eu choro, que será daquela mãe com uma filha tão nova e a pensar que pode ser um cancro. Pus logo de parte a minha doença e sensibilizou-me mais essa mãe com a filha. [C.L., Intervenção A₂]

um filme que a gente viu da rapariga tar a ser violada, como lidar com essa situação, há momentos muito marcantes, muito. [A.T., Intervenção A₂]

Não sei, talvez a parte da droga. Porque tenho um filho que andava aí com outros rapazes, essa foi a parte que me tocou mais. [F.F., Intervenção A₂]

A última, quando perguntaram se a gente gostou do que a gente aprendeu. Sim, só aí é que a gente cai em como as coisas mudaram, porque as coisas do R. foram muito diferentes na época das chamadas telefónicas. [P.M., Intervenção B]

A grande maioria dos pais não identificou **outros temas** que gostasse de ter visto abordados, chegando mesmo metade deles a referir que todos os temas pertinentes já tinham sido abordados no decurso da intervenção em que participaram. Houve contudo, dois participantes que manifestaram o desejo de maior aprofundamento de alguns temas

abordados assim como uma mãe que lembrou a problemática da violência contra as pessoas idosas como sendo um tema interessante, ainda que divergisse do foco central da intervenção, a educação dos filhos.

é pena não poder haver mais tempo, se calhar para abordar outros temas. Na família e tudo há muitos temas para abordar. (...) Os temas foram todos abordados no geral se calhar se fossem mais um bocadinho aprofundados talvez fosse útil. [S.C., Intervenção A₁]

Nos já abordamos quase todo o tipo de temas mas agora o que estou a ver que se deveria abordar, se calhar não tem nada a ver, tem um bocadinho, é sobre a violência aos velhinhos. Isso eu gostava muito, porque está-se a ver com frequência, com muita frequência, infelizmente, era esse o tema. [C.P., Intervenção A₂]

Relativamente à inclusão do **teatro** na intervenção A₂, houve apenas uma participante que manifestou uma opinião negativa, tendo os restantes entrevistados considerado como muito positivo essa atividade, essencialmente por duas razões. Em primeiro lugar, por se tratar de uma experiência nova, que permitia a aprendizagem num ambiente de descontração (45%); em segundo lugar, por facilitar a transmissão dos conteúdos das sessões, i.e. os pais consideraram por um lado, que o teatro transmitia aos espectadores as suas vivências na intervenção, e por outro, que este espelhava muito o quotidiano de muitos lares, e assim podia ajudar outras pessoas (36%).

As sessões que eu não gostava era quando era para fazer o teatro. É assim, eu sei que o teatro tinha a ver com algo que se passava lá fora, só que eu não achava muita piada. Eu achava mais piada quando eram as sessões em que falávamos dos temas, dávamos as nossas opiniões, e como é que havíamos de explicar aos nossos filhos, prepará-los... sim, aí dava muita mais importância. [C.L., Intervenção A₂]

Foi muito bom, é muito importante, porque nós, falo por mim, nunca achei capacitada de fazer uma coisa destas e no fundo já são dois anos que têm sido marcantes. (...) A gente também aprende, não é só o participar, é que a gente também aprende muita coisa nas sessões de teatro. [A.T., Intervenção A₂]

acho que a gente a fazer uma peça de teatro daquelas, estamos a transmitir cá para fora o que nos demos e ao meter cá para fora estamos a ajudar outras pessoas que se calhar nem sabiam que isto existia, i.e. nem sabiam onde é que se haviam de dirigir. É muito bom. [C.P., Intervenção A₂]

Ah, espectacular!, (...) Uma pessoa distrai-se, é bom para a gente, faz-nos bem, não pensamos em problemas da vida, estamos naquele, é uma coisa que a gente devia fazer mais vezes, há pessoas que tem problemas ainda piores que os meus e vir às sessões e essas coisas até faz muito bem. [C.P., Intervenção A₂]

Na intervenção B, das três participantes entrevistadas, uma delas considerou as **sessões telefónicas** inúteis e as outras duas úteis.

Eu as de telefone não encaixei muito bem, as de telefone, não teve grande interesse, se calhar era melhor alargar mais e virmos mais aquelas semanas e falar presencialmente do que as telefónicas, prontos acho que não achei grande interesse. (...) Todas as vezes falei, mas acho que uma pessoa em casa no dia-a-dia, (...) embora fale, mas não é a mesma coisa do que estar aqui e estar presente, estar concentrado a ver o que se ta a falar. [S.M., Intervenção B]

Sim, sim, uma pessoa pode falar, lá esta não teve tanta como tiveram aqui as outras, foi bom porque propriamente falava com a doutora o dia-a-dia do R. e os avanços que tinha e tudo mais e continuei a fazer o trabalho em casa não digo que não foi, agora. [P.M., Intervenção B]

Foram diversas as vezes em que os participantes, no decorrer da entrevista, exteriorizaram espontaneamente **comentários sobre a intervenção**. No entanto, esta subcategoria é o resultado da tentativa de organizar algumas verbalizações dos pais que, não se enquadrando noutras subcategorias, remetiam para impressões gerais acerca da formação (16 participantes). Nesta subcategoria, o fator mais referido foi a vontade de participar em mais intervenções e/ou sessões (10 participantes). Outros fatores incluíam o agrado com a intervenção, o sentimento de agradecimento pela oportunidade de participação, etc.

Lá está, eu gostava que houvesse mais sessões porque a gente aprende sempre alguma coisa, nem que fosse até para aprofundar o que a gente deu, porque uma coisa é eu estive na sessão foi muito boa, mas será que daqui a algum tempo as pessoas se vão lembrar do que se passou aqui? Também depende da disponibilidade que há, mas só se fosse uma continuação deste programa, para perceber até que ponto as pessoas mesmo implementaram o que aprenderam aqui e até o que perceberam, não é? [S.C., Intervenção A₁]

Foi bom para quem aprendeu, foi bom para as crianças, (...) Nunca pensei que existisse formações deste estilo, ainda bem que as há. (...) Eu costumo dizer cada vez aprendo mais, agora foi bom, estimulante, é bom a gente poder fazer uma formação e depois chegar ao fim e ver que resultou e só isso é recompensador. (...) Agradeço a formação, fez bem a mim e aos meus. [P.M., Intervenção B]

A sugestão supracitada da mãe da intervenção A₁, está em sintonia com o estudo de Stewart-Brown e colegas (2003) no qual vários participantes referiram dificuldade em sustentar as mudanças que tinham conseguido enquanto frequentavam a intervenção, sugerindo da mesma forma a realização de sessões adicionais para reforçar as aprendizagens.

Nenhum dos pais considerou a intervenção inútil nem, no geral, ficou insatisfeito com a mesma.

Grupo

No domínio do grupo, surgiram no discurso das mães três subcategorias: a) integração no grupo, b) importância do grupo, c) participação pessoal. As três refletiram como os pais se sentiram e as representações relativas ao grupo de pais e mães com quem partilharam a experiência da participação na intervenção.

A **integração no grupo** alternou entre o sentimento de desintegração no grupo por uma minoria dos participantes (10%) e o sentimento de integração dos restantes, tanto imediata, como progressivamente. Três participantes apontaram, ainda, o facto da

integração no grupo ter permitido conhecer outros pais, potenciando o apoio social recebido, resultados semelhantes foram obtidos em estudos anteriores (Barlow & Stewart-Brown, 2001; First & Way, 1995; Wolfe & Haddy, 2001).

Convivo com outras pessoas, não conhecia aqui ninguém, fui conhecendo outras colegas e gostei. [P.C., Intervenção A₂]

Acho que sim, muda sempre um bocado, fiz mais amigos e tudo o mais. Conheci mais pessoas, as vezes uma pessoa passava por elas e nem imaginava. [E.S., Intervenção A₂]

Eu senti-me muito bem, embora ao principio as primeiras semanas, aquelas duas primeiras sessões a pessoa sente-se deslocada, não dá confiança assim, custa mais falar, ainda para mais quando é da nossa vida, que falar dos nossos filhos é falar da nossa vida, que o dia-a-dia é com os miúdos, acho que custa assim um bocadinho mas depois disso uma pessoa vai-se habituando. [S.M., Intervenção B]

A subcategoria **importância do grupo**, como o nome indica, remete para a forma como os participantes interpretam o papel do grupo, ou seja, a importância dos restantes participantes na sua própria experiência. Todos os pais perceberam o grupo de forma positiva, resultado consistente com os de outras investigações em que, tal como nesta, é demonstrada a importância do formato grupal da intervenção, devido a: 1) identificação com as outras mães (Barlow & Stewart-Brown, 2001; Thompson *et al*, 1993), 2) percepção positiva da divergência de opiniões (71% dos participantes) (First & Way, 1995), 3) promoção do conhecimento de diferentes realidades familiares e 4) relativização dos seus próprios problemas.

Gosto até, porque cada um tem os seus problemas, a nossa vida é mesmo assim, mas às vezes pensava que o problema era maior que os outros e via que afinal ainda há problemas maiores e tento ver com melhores olhos, aceitar as coisas e pronto não lidamos assim muito, que são só duas horas, mas o pouco já deu para perceber alguma coisa, e faz bem, o convívio entre nós mães, faz bem. [G.F., Intervenção A₁]

Saber que há muita gente que viveu em grandes dificuldades, com vários problemas na família como se costuma dizer eu nunca penso que isso pode acontecer a mim e estar na situação delas, agora não estou mas pode vir a acontecer e isso é um alerta, que o mundo não é só aquele pequenino mundo em que agente vive assim como o exterior todo. E isso fez-me alargar mais o meu horizonte. [C.L., Intervenção A₂]

o que eu quero dizer com isto é que às vezes a gente pensa que só nós é que temos problemas, fez-me ver que há pessoas em situações bem piores (...) e têm outras dificuldades e há pessoas q só com um filho têm mais problemas que eu com 3, cada um lida à sua maneira. [J.B., Intervenção B]

torna-se um bocadinho difícil eu ter convivência com outras mães, sou muito isolada com os miúdos, porque pronto eles também exigem isso, não tenho grande tempo, prontos, por exemplo deu para eu perceber que não é só comigo, que as outras mães também têm esses problemas, muda coisa que acontece a gente (pensa), será que é só aqui?, será que os meus são diferentes?, mas não. [S.M., Intervenção B]

Relativamente à sua própria participação, mais de metade dos pais (66%) considerou que a sua presença foi importante para o grupo. Os restantes responderam que desconheciam o interesse da sua participação para o grupo.

Sei lá, eu falo um bocadinho de mais, mas é o meu feitio, (...) gosto sempre de dar a minha opinião, as minhas ideias. Agora não sei se fez bem ou não, depende, elas é que devem dizer. [G.F., Intervenção A₁]

Eu acho que sim, conforme a das outras mães também foi para mim, eu acho que a minha também foi para as outras mães (...) compartilhar com as outras mães experiências, acho que sim acho que foi importante. [S.M., Intervenção B]

Formadoras

A satisfação dos pais com as formadoras que lideravam os grupos foi geral. Os pais elogiaram, sobretudo, o empenho que estas demonstravam na tarefa e a clareza com que apresentavam os temas. Sentiram-se apoiados pelas formadoras e referiram o seu entusiasmo e empatia/compreensão, no sentido do que referem outros autores (Barlow & Stewart-Brown, 2001). A gestão das sessões foi, igualmente, muito apreciada por todos os participantes.

mesmo quando acabava uma sessão perguntava sempre se havia alguma dúvida para esclarecer e tudo, acho que aprendemos bastante com ela. Uma pessoa que fala muito bem, explica bem as coisas, interage bem com os formandos, não tenho nada a apontar. [S.C., Intervenção A₁]

Muito. Acho que até deram mais do que o que deviam. [A.T., Intervenção A₂]

Elas foram excecionais estas doutoras, elas foram mais que doutoras. Era como se fossem duas amigas, gostei muito delas. Acredite que gostei muito delas. [E.S., Intervenção A₂]

Ah, gostei muito. Depois houve uma altura que eu perguntei a uma das doutoras se tinha filhos e acho que foi muito importante, eu sei que são pessoas que estudam que são licenciadas e doutoradas, mas acho que além dessas coisas todas o facto de ter sido mãe de 3 crianças, melhor ainda ela sabia aquilo que nos estava a dizer, não é que não soubesse caso não tivesse filhos, não é isso que eu estou a dizer, a experiência da maternidade, e com 3 filhos acho que tornou ainda mais especial a situação, e pronto eu falei, ao meu marido das senhoras. [J.B., Intervenção B]

São boas professoras, sabem do que tão a falar, sabem com do que tão a lidar, percebem todos os campos e mais alguns, (...) Para mim, foram boas professoras explicaram a situação muito bem explicada e sim, sim os meus parabéns. [P.M., Intervenção B]

Apoio da família

Quando questionados sobre o apoio da família, todos os entrevistados, casados ou em união de facto, mencionaram ter-se sentido apoiados pelos respetivos cônjuges e grande percentagem sentiu-se igualmente apoiado pelos filhos (18 dos participantes). Os pais referem que os filhos/cônjuge eram uma fonte de incentivo à participação no programa, por acreditarem ser importante para o bem-estar e saúde emocional deles, que mostravam interesse e curiosidade pelo que se passava nas sessões e, em alguns casos, sentiam mesmo que, embora de forma diferente, a família também participava e colaborava com a formação.

Dava que assim enquanto andava nisto não estava em casa, a pensar, ia-me distraíndo. Só dizia que era poucos dias. Paula C [P.C., Intervenção A2]

Dão muita, muita, ficavam contentes sempre que eu vinha, porque sou uma pessoa que estou sempre fechada em casa e para eles era uma alegria eu passar tempo com pessoas. [A.T., Intervenção A2]

As minhas filhas pertenceram, isto está desde que eu ando neste curso, quando fazíamos as nossas peças de teatro as minhas filhas iam me ajudar (...) inclusivamente a minha filha de 18 anos diz que se isto continuar para o ano quer entrar também [C.P., Intervenção A2]

Deu, compreendeu, só isso já era importante e depois falava e ele entendia não havia problema nenhum que fossemos avante, a conversa quando foi para tirar as fraldas, comer sopa aquilo foi engraçado apanhei uma bolacha dentro da sopa, nem vale a pena, mas de resto (...) Sim, valorizou, também entendeu que valia a pena. [P.M., Intervenção B]

Adesão à intervenção

Com o intuito de se explorar estratégias de promoção da adesão e envolvimento das famílias a este tipo de intervenções, a entrevista incluía um grupo de perguntas sobre o tema da adesão à intervenção. Estas perguntas resultaram durante a análise numa categoria dedicada a este tema, que abrangia os seguintes tópicos: a) justificações para a não adesão, b) alternativas para a promoção da adesão, c) motivações para a adesão e d) inevitabilidade das faltas.

As razões avançadas pelos participantes destas intervenções para justificar que não tivesse havido mais pais a aderir às formações abarcavam questões logísticas, como ausência de recursos financeiros, distância geográfica ou incompatibilidade de horários, indisponibilidade devido a outros compromissos ou de ordem psicológica; e razões de índole subjetiva como alienação, desinteresse pela tarefa educativa, esquecimento, falta de vontade ou desagrado, perceção de inutilidade e desinteresse da intervenção.

Maneiras de pensar completamente diferentes, vou perder tempo vou aprender uma coisa que já sei, é ser mãe, lidar com os filhos, os tempos mudam e as pessoas tem de evoluir conforme o tempo. [P.M., Intervenção B]

A perceção de inutilidade e desinteresse da intervenção é explicada por Marujo, (1997) que sugere existir um desconhecimento profundo das famílias, acerca do tipo de apoio que podem obter através destes programas, o qual pode levar à desconfiança ou menor motivação para o envolvimento nos mesmos. O facto de estas famílias terem por norma um acesso limitado aos serviços e dificuldade em encontrar tempo disponível e vontade de se comprometerem com as formações propostas constituem desafios adicionais (Nicholson, *et al*, 2002; Thompson, *et al*, 1993).

As sugestões apresentadas para promover a adesão e o envolvimento de outros participantes foram a marcação de faltas e necessidade de sua justificação, a

obrigatoriedade da frequência e telefonemas ou envio de lembretes antes de cada sessão. No entanto, a ideia dominante dos pais (12 participantes) era que os formadores e respetivas instituições faziam o suficiente, e que não era possível convencer, quem não queria participar, a ir às sessões.

Havia de se pôr regras para elas não faltarem assim tanto, por exemplo só faltar se trazer a justificação ou faltar como eu, uma vez por outro, só quando ia ao médico. [L.R., Intervenção A₁]

É assim, não sei explicar porque acho que se fossem obrigados a estar ali, acho que eles aprendiam muito com isto. Acho que devia ser obrigatório. [C.P., Intervenção A₂]

Não, eu acho que as pessoas que estavam presentes fizeram o possível e o impossível para que corresse bem. Mas é preciso a outra parte, e há pessoas que não têm a disponibilidade para isso, ou porque não querem ou porque não têm mesmo. [J.B., Intervenção B]

Uma das sugestões é posta em prática no estudo de Nicholson e colaboradores (2002), no qual os dinamizadores faziam telefonemas semanais ou deixavam lembretes escritos numa base semanal para encorajar a continuação e o envolvimento no programa.

Confrontados com as suas próprias faltas, todos os participantes, com uma exceção, referiram ter sido impossível evitá-las, acreditando que não haveria nenhuma alternativa que a instituição promotora da intervenção pudesse ter posto em prática para que não tivessem tido que faltar. A exceção confessou que não teria faltado se tivesse tido falta “como na escola”.

Não, porque foi consultas, ou problemas pessoais, mesmo. Em relação ao teatro, a gente também não veio porque tinha problemas de maior que não podíamos apresentar-nos [R.A., Intervenção A₂]

As motivações para a adesão à intervenção foram espontaneamente oferecidas pelos pais (13 dos participantes) ao longo de toda a entrevista, muitas vezes para contraporem a sua postura à dos que, apesar de convocados, não se envolveram na formação. Entre as mais apontadas encontramos a perceção das sessões como aliviadoras do stress e relaxantes para o próprio e a perceção de importância e utilidade da intervenção para a tarefa parental.

Sim, certas coisas. Estava a passar uma fase má, a separação, foi muito complicado, eu andava em baixo, também ajudou eu vir, conviver, era pouco tempo, se fosse mais uns dias era ainda melhor e eu tentava não faltar e fazia-me bem, clariar um bocadinho as ideias, fazia-me bem. (...) porque é muito difícil hoje em dia, sozinha dar educação aos filhos. [G.F., Intervenção A₁]

Sim, sim, muito, dá para distrair, dá para conversar, para dar uma gargalhada, dá para deitar umas lágrimas, é mesmo assim. [A.T., Intervenção A₂]

Também a gente distrai, não pensa em problemas da vida, quando está com os grupos e não está com a cabeça nas coisas está só naquilo. E faz bem à cabeça e tudo. [B.P., Intervenção A₂]

Sim primeiro porque me fazia obrigatoriamente sair um bocadinho de casa, eu tou sempre em casa e às vezes nós próprios também precisamos de uma lufada de ar, de estar com outras pessoas, de conviver, de ver se há outras pessoas a passar por crianças pequenas em casa, que é uma tarefa muito difícil, e as quintas-feiras vindas para aqui eram sempre muito diferentes, mudava tudo, mudava o dia-a-dia e depois tinha de organizar tudo de maneira para poder vir e era sempre diferente fazia-me bem, pronto. (...), eu vinha não só pela formação mas também gostava das

pessoas gostava de ouvir e gostava de vir, pronto, acho que era um bocadinho bem passado. [J.B., Intervenção B]

Filhos

Agradável surpresa foi a percepção dos pais de mudanças nos filhos desde que começaram a participar na intervenção, relatadas espontaneamente por 33% dos participantes ao longo das entrevistas. Em consonância com os dados de outros estudos, algumas mães referiram notar uma melhoria no comportamento das crianças e também na sua relação com elas (Stewart-Brown *et al*, 2003).

Sinto diferenças neles. Eles pegavam-se muito e agora já não se pegam, (...) Às vezes ela ajuda-a a fazer os deveres e ela faz com ela. E pronto dão-se bem. (...) Sinto diferenças neles, por acaso sinto. [P.S. Intervenção A₁]

e neles até se sente que sim, que modificou porque dá a sensação que eles ficaram mais próximos, porque agora a maneira de falar é diferente, já agradeço o que eles fazem durante o dia, eles mostram mais a proximidade que têm comigo. [S.M., Intervenção B]

Em suma, e pretendendo proceder a uma breve síntese integradora dos resultados qualitativos apresentados tendo em conta a frequência das respostas, este estudo sugere que os pais participantes nestas intervenções de formação parental:

- 1) estão satisfeitos com os conteúdos da intervenção, bem como com as suas mudanças ao nível das ideias e comportamentos parentais e da capacidade de gestão do comportamento dos seus filhos,
- 2) estão satisfeitos com a frequência das sessões e com as intervenções em que participaram, de uma forma geral,
- 3) estão satisfeitos com a inclusão da componente de teatro na sua formação, no caso dos participantes da intervenção A₂,
- 4) reconhecem o benefício de estar num grupo com outros pais, incluindo o sentimento de integração e a percepção positiva da divergência de opiniões
- 5) percebem positivamente as formadoras e o seu trabalho na gestão das sessões
- 6) sentem-se apoiados pela família (cônjuges e filhos) na sua participação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de avançar para as conclusões finais deste estudo, importa efectuar uma breve reflexão sobre algumas características dos pais e mães, participantes neste estudo e que resulta da apreciação dos seus resultados em alguns dos instrumentos incluídos no Protocolo de Avaliação.

De acordo com o Inventário de Depressão (BDI), e tomando como referência as normas nacionais existentes (Vaz Serra & Pio Abreu, 1973a), os valores médios de sintomas de depressão apresentados pelos participantes, quer no pré-teste quer no pós-teste (15.44 e 14.69, respectivamente) apontam para a presença de um nível de depressão leve, entre os participantes.

Por seu lado, os resultados iniciais no Questionário de avaliação das Capacidades e Dificuldades (SDQ) indicam que os pais/mães obtiveram valores acima do esperado nas subescalas de Problemas de Comportamento e de Total de Dificuldades, e valores ligeiramente superiores ao esperado (*limítrofes*) nas subescalas Sintomas Emocionais e Hiperatividade, de acordo com as normas de standardização deste instrumento.

Estes resultados revelam, que à partida, os participantes deste estudo apresentavam maior probabilidade de factores de risco associados, quando comparados com a população geral.

Os resultados quantitativos revelaram que apenas algumas das mudanças foram significativas, nomeadamente as atitudes e comportamentos parentais de risco e as percepções sobre os comportamentos dos filhos, não se evidenciando assim tão amplamente quanto seria desejável a eficácia destas intervenções. Este facto merece-nos algumas considerações, a primeira das quais tem a ver com a adequação dos instrumentos que constituíam o Protocolo de Avaliação. De facto, alguns destes instrumentos não se encontram aferidos à população portuguesa, não conferindo por isso a robustez desejada aos resultados obtidos. Em segundo lugar, o protocolo de avaliação é bastante extenso, o que pode ter influenciado negativamente a disponibilidade dos participantes, alguns dos quais evidenciaram sinais de cansaço. Por último, o facto da recolha dos dados ter sido efectuada em regime de entrevista, pelas dificuldades de literacia manifestadas por muitos dos participantes, levanta a hipótese de, em alguns dos casos, as respostas poderem ter sido

influenciadas pelo efeito da desejabilidade social, ainda que este método tenha facilitado a compreensão de todos os itens, por parte dos participantes.

Na generalidade, os resultados qualitativos obtidos neste estudo sugerem, que os participantes das intervenções avaliadas estão, na sua maioria, satisfeitos com a intervenção e sentiram que esta os tinha ajudado num processo de mudança benéfico e consequente nos seus contextos, especialmente nas práticas educativas.

Relativamente aos resultados da análise de conteúdo, revela-se especialmente pertinente a distinção entre as categorias emergentes, diretamente, a partir do estímulo das questões da entrevista, e aquelas que surgiram, espontaneamente, nas narrativas dos entrevistados, decorrentes da administração da mesma. Entre este segundo tipo de categorias encontram-se: 1) o sentimento de controlo na selecção dos conteúdos abordados; 2) o impacto positivo no participante; 3) o desejo que estas intervenções fossem mais prolongadas no tempo ou de participar noutra intervenção; 4) a apresentação das motivações para a adesão e, por último, 5) a perceção de diferenças nos filhos. Uma vez que estes tópicos não se encontravam explícitos no guião da entrevista, a sua emergência espontânea permite inferir, que, com a sua presença explícita, assumiriam maior expressão em termos de frequências, propondo-se assim que em futuras investigações se considere, com especial atenção o estudo destas dimensões.

As diferenças encontradas nos resultados das análises quantitativas e qualitativas referentes ao presente estudo, sugerem a pertinência da consolidação das duas abordagens, de forma a obter um entendimento mais profundo sobre as dinâmicas e os efeitos nos pais, da participação em intervenções no âmbito da formação parental.

Esta experiência, leva-nos ainda à consciencialização acerca da importância da avaliação das intervenções e à necessidade de repensar novas formas de avaliação que se ajustem e adaptem às exigências e idiosincrasias dos diferentes tipos de intervenção.

Este estudo apresenta várias limitações e uma reflexão sobre as mesmas afigura-se como relevante, podendo simultaneamente assumir a forma de sugestões para futuras investigações neste domínio. Ao nível da amostra, não foi controlada a patologia dos participantes e consequentemente foram identificados alguns sujeitos cujos resultados indicavam diagnósticos de depressão profunda; este aspeto pode ter influenciado os resultados já que sintomas como depressão, ansiedade ou stress, representam fatores de risco para as práticas educativas parentais. Outra questão prende-se com a assiduidade à

intervenção, uma vez que o critério utilizado para a integração dos sujeitos no estudo foi a frequência de pelo menos 50% das sessões. Este critério fez com que participassem no estudo na mesma medida, quer os pais que só participaram em metade das sessões, quer os que participaram na sua totalidade. Assim, não nos é possível inferir sobre a diferença dos efeitos da intervenção nos dois grupos.

No que concerne a avaliação, consideramos ainda, uma fragilidade deste estudo, o facto de os resultados serem unicamente respeitantes à percepção dos participantes. Entendemos assim, que, em outros estudos se deverá considerar a inclusão de outras fontes, como filhos e cônjuges não participantes nas intervenções, entre outros, de forma a obter uma avaliação dos efeitos da participação nas intervenções, mais próxima do contexto real das interacções destes sujeitos.

Avalia-se ainda, como ponto a melhorar, a inexistência de outro observador, que permitisse um acordo inter-observador no preenchimento da Grelha de Observação, assim como no processo de codificação e categorização das unidades de conteúdo das entrevistas.

Às limitações desta investigação resta acrescentar, a ausência óbvia de um grupo de controlo e de uma avaliação de *follow up*, no sentido de avaliar os efeitos das intervenções a longo prazo, esta última não se revelou possível por constrangimentos associados às características do Mestrado Integrado em Psicologia.

Apesar das limitações anteriormente descritas, acredita-se que este estudo apresenta um contributo para a investigação, em torno da intervenção na parentalidade. Suportando a importância das intervenções de formação parental, em contextos desfavorecidos, uma vez que advoga, a possibilidade de um apoio efectivo às figuras parentais, com consequências positivas para o seu bem-estar e capacidades educativas.

Desta forma, espera-se que esta investigação contribua, no sentido de atribuir à avaliação, no âmbito da formação parental, o lugar de destaque que esta merece. Reforçando a ênfase na avaliação dos processos e a importância da utilização de metodologias qualitativas a par de quantitativas, de forma a monitorizar e intencionalizar a qualidade da prática dos profissionais que colaboram com as famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abidin, R. (2004). *Índice de Stress Parental (PSI): Parenting Stress Index*. Manual. (1ª Ed.) (Adaptação portuguesa de S. Santos). Lisboa: Cegoc-Tea.
- Abreu-Lima, I. M. (2005). Avaliação do ambiente familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar. In J. Bairrão, *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos* (pp. 98-140). Porto: Livpsic.
- Alarcão, M., & Gaspar, F. (2007). Imprevisibilidade familiar e suas implicações no desenvolvimento individual e familiar. *Paidéia*, 17(36), 89-102.
- Authier, K. J., Sherrets, S. D., & Tramontana, M. G. (1980). Methods and Models of Parent Education. *Journal of Clinical Child Psychology*, 9(1), 38-40.
- Barlow, J., Coren, E., & Stewart-Brown, S. (2002). Meta-analysis of the effectiveness of parenting programs in improving maternal psychosocial health. *British Journal of General Practice*, 52, 223-233.
- Barlow, J., & Stewart-Brown, S. (2001). Understanding parenting programmes: parents' views. *Primary Health Care Research and Development*, 2(2), 117-130.
- Bartau, I., Maganto, J., & Etxeberria, J. (2001). Los Programas de Formación de Padres: una experiencia educativa. *OEI - Revista IberoAmericana de Educación*, 25, 1-17.
- Bavoleck, J., & Keene, R. (1999) *Adult-Adolescent Parenting Inventory-AAPI-2: Administration and development handbook*. Family Development Resources, Inc.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An Inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571
- Cataldo, C. Z. (1991). *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseno de programas de formación de padres*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Committee of experts on children and families. Conselho Europeu. (2006). *Positive Parenting in contemporary Europe. Draft report to the CS-EF*. Strasbourg: Directorate General III - Social Cohesion Social Policy Department.

- Cruz, O., & Barbosa Ducharne, M. A. (2006). Intervenção na Parentalidade - o caso específico da Formação de Pais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12, 295-309.
- Fernandes, O. (2009). *A dinâmica do Grupo em Educação Parental. Contributos para a Avaliação de Programas*. FCEUP: Porto.
- First, J. A., & Way, W. L. (1995). Parent Education outcomes: Insights into transformative learning. *Family Relations*, 44, 104-109.
- Gómez, E., Muñoz, M. M., & Haz, M. A. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: Características e intervención. *Psyke*, 16(2), 43-54.
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Innocenti, M. (2002). Evaluating programs in real time: Interpreting puzzle pieces. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 86-90.
- Jimenez, J., Moreno, M., Delgado, A., Palacios, J., & Saldana, J. (1995). *El maltrato infantil en Andalucía*. Sevilla: Dirección General de Atención al Niño, Junta de Andalucía.
- Lopes, I., & Brandão, T. (2005). *AAPÍ-2, Versão de investigação, traduzida e adaptada para português europeu*. Departamento de Educação Especial e Reabilitação. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Machado, M., & Morgado, R. B. (1992). A Educação Parental: Delineamentos para uma Intervenção. *Análise Psicológica*, 1(X), 43-49.
- Martín-Quintana, J. C., Byrne, S., Máiquez, M. L., Rodríguez, B., Rodrigo, M. J., & Rodríguez, G. (2009). Programas de Educación Parental. *Intervención Psicosocial*, 2, 121-133.
- Martínez González, R. A., & Vázquez, C. M. (2009). Orientación Educativa para la Vida Familiar como Medida de Apoyo para el Desempeño de la Parentalidad Positiva. *Intervención Psicosocial*, 18(2), 97-112.

- Marujo, H. A. (1997). As práticas parentais e o desenvolvimento sócio-emocional: propostas para uma optimização de recursos e de resultados. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. (pp. 129-141). Lisboa: Educa.
- Matthews, J. M., & Hudson, A. M. (2001). Guidelines for evaluating parent training programs. *Family Relations*, 50(1), 77-86.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R., & Brenner, V. (2002). One Family at a time: a prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling and Development*, 80(3), 362-371.
- Ribeiro, M. J. (2003). *Ser família. Construção, implementação e avaliação de um programa de Educação Parental*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner, K. M. (2003). Theoretical, Scientific and Clinical Foundations of the Triple P - Positive Parenting Program: A Population Approach to the Promotion of Parenting Competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1, 1-20.
- Scott, S., O'Connor, T., & Futh, A. (2006) *What makes parenting programmes work in disadvantaged areas? The PALS trial*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Sequeira, H.A., Costa, A. & Tavares, I. (1981). Transformação de Pais. *Revista do Desenvolvimento da Criança, Sociedade Portuguesa para o Estudo da Deficiência Mental*, 3,2,5-21.
- Stewart-Brown, S., Patterson, J., Mockford, C., Barlow, J., Klimes, I., & Pyper, C. (2003). Impact of a general practice based group parenting programme: quantitative and qualitative results from a controlled trial at 12 months. *Arch Dis Child*, 89(6), 519-525.
- Thompson, R. W., Grow, C. R., Ruma, P. R., Daly, D. L., & Burke, R. V. (1993). Evaluation of a practical parenting program with middle- and low-income families. *Family Relations*, 42, 21-25.

- Vale, D., & Costa, M. E. (1994/95). Consulta Psicológica Parental para Problemas de Comportamento: Estudos de Caso. *Cadernos de consulta Psicológica*, 10(11), 79-104.
- Vaz Serra, A., & Pio Abreu, J. L. (1973). Aferição dos quadros clínicos depressivos. I – Ensaio de aplicação do “Inventário Depressivo de Beck” a uma amostra portuguesa de doentes deprimidos. *Coimbra Médica*, XX, 71 -736
- Velazquez, M., & Loscertales, F. (1987). *Escuela de Padres*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Wolfe, R. B., & Haddy, L. (2001). A qualitative examination of parents’ experiences in parent education groups. *Early Child Development and Care*, 167, 77-87.
- Abreu-Lima, I, Alarcão, M., Almeida, A., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. & Ribeiro dos Santos, M. (2010). *Avaliação de Intervenção de Educação Parental. Relatório 2007-2010*. Acedido no site: http://www.cnpcjr.pt/tpl_intro_destaque.asp?3494
- Fleitlich, B., Loureiro, M., Fonseca, A. & Gaspar, F. (2004). *Questionário do SDQ, versão traduzida e adaptada para a população portuguesa*. Acedido em: <http://www.sdqinfo.com/d23ahtml>
- MacNeill, V. (2005). *The Nurturing Programme: an evaluation of training & implementation*. Report to Family Links. Acedido em: http://www.familylinks.org.uk/userfiles/file/2005MacNeill_home_school_link.pdf
- Powell, D. R. (1998). Issues in Evaluating Parenting Curricula. *Parenthood in America*. Acedido em: <http://parenthood.library.wisc.edu/Powell/Powell.html>

ANEXOS

ANEXO A

CARACTERIZAÇÕES DAS INTERVENÇÕES DE FORMAÇÃO PARENTAL

NOME DA INTERVENÇÃO	Acção em Educação Parental
AUTORIA E ENTIDADE PROMOTORA	Interval – Plano de intervenção em Valongo Associação para o Desenvolvimento Integrado da Cidade de Ermesinde – ADICE Câmara Municipal de Valongo
FINANCIAMENTO	Auto-financiamento
LOCALIDADE	Concelho Valongo
OBJETIVOS	Promover a parentalidade positiva
FUNDAMENTAÇÃO	Sem fundamentação explícita
NÍVEIS DE INTERVENÇÃO	Selectivo – pais com RSI e/ou medida de promoção e protecção
GRUPO ETÁRIO ALVO	Famílias com filhos
TIPOLOGIA	Nacional estruturado
DURAÇÃO E FREQUÊNCIA	14 sessões; semanal; 2 horas de duração
CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO	Transporte
PARTICIPANTES <ul style="list-style-type: none"> • INICIARAM • TERMINARAM 	Nove Seis
METODOLOGIAS E MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia expositiva com recurso a <i>PowerPoints</i>, “<i>Brainstorming</i>”, trabalhos para casa, troca de experiências, • Formadores convidados

CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidade na Adolescência • Consumo de Substâncias na Adolescência • Hábitos e Técnicas de Estudo • Estilos Educativos Parentais • Atitudes que promovem bons comportamentos • Atitudes que promovem maus comportamentos • Estratégias de controlo do comportamento inadequado • Nutrição Pediátrica
DINAMIZADORES	<p>1 psicóloga</p> <p>2 convidados externos (enfermeira e nutricionista)</p>

INTERVENÇÃO A₂

NOME DA INTERVENÇÃO	Pais que Cuidam
AUTORIA E ENTIDADE PROMOTORA	Ermesinde Cidade Aberta / Centro Social de Ermesinde
FINANCIAMENTO	Auto – financiado
LOCALIDADE	Concelho Valongo
OBJETIVOS	Partilha e troca de experiências relativas à parentalidade para desenvolver competências parentais
FUNDAMENTAÇÃO	Teoria Sistémica; Teoria Ecológica do Desenvolvimento; Aprendizagem Social; <i>Empowerment</i>
NÍVEIS DE INTERVENÇÃO	Selectivo – pais com RSI e/ou medida de promoção e protecção
GRUPO ETÁRIO ALVO	Famílias com filhos entre os 0 e 18 anos

TIPOLOGIA	Nacional estruturado
DURAÇÃO E FREQUÊNCIA	14 sessões; semanal; 2 horas de duração
CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO	Sem condições especiais
PARTICIPANTES	
• INICIARAM	20
• TERMINARAM	12
METODOLOGIAS E MATERIAIS	Metodologias ativas, dinâmicas de grupo; debates; exposições teóricas, discussão de casos, apresentação audiovisual: <i>PowerPoint</i> , filmes (<i>spots</i> publicitários e a longa metragem <i>Precious</i> , de Lee Daniels, 2009), recurso à arte, nomeadamente ao teatro. Formadores convidados.
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento infantil: nutrição e prevenção de acidentes; • Ambiente familiar: auto-estima, comunicação, regras e limites; • Escola: valorização da escola e bullying; • Adolescência: identidade, sexualidade e comportamentos de risco (delinquência e consumo de drogas); • Violência conjugal; • Maus tratos à criança. • Teatro, apresentação da peça no auditório. Dois módulos: teórico e teatro
DINAMIZADORES	2 psicólogas 1 professor de teatro 3 convidados externos

NOME DA INTERVENÇÃO	Triplo P
AUTORIA	Carol Markie-Dadds, Karen M.T. Turner e Mathew R. Sanders
ENTIDADE PROMOTORA	Associação de Promoção e Defesa da Vida e da Vida e da Família - Vida Norte
FINANCIAMENTO	Auto – financiado
ENTIDADE EXECUTORA	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP
LOCALIDADE	Concelho Porto
OBJETIVOS	Aumentar os factores protectores da família e reduzir os factores de risco associados a problemas comportamentais, emocionais e desenvolvimentais severos nas crianças e adolescentes, através da promoção de conhecimentos, competências e confiança dos pais.
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	<p>1 incrementar o conhecimento, competência, confiança, auto-suficiência e recursos dos pais;</p> <p>2 promover ambientes seguros, estimulantes, não violentos e pouco conflituosos para as crianças;</p> <p>3 promover as competências sociais, emocionais, linguísticas, intelectuais e comportamentais da criança através de práticas parentais positivas.</p>
FUNDAMENTAÇÃO	Aprendizagem social
NÍVEIS DE INTERVENÇÃO	Selectivo – pais com RSI e/ou medida de promoção e protecção
GRUPO ETÁRIO ALVO	Famílias com filhos até aos 12 anos de idade
TIPOLOGIA	Internacional standardizado

DURAÇÃO E FREQUÊNCIA	11 sessões (8 presenciais, 3 telefónicas); semanal; 2 horas de duração
CONDIÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO	Sem condições especiais
PARTICIPANTES <ul style="list-style-type: none"> • INICIARAM • TERMINARAM 	Oito Cinco
METODOLOGIAS E MATERIAIS	Discussão baseada em PowerPoint e em cenas de DVDs, role-play nas sessões, actividades para casa, sessões telefónicas Manual para os dinamizadores; DVDs; livro para os pais
CONTEÚDOS	Temáticas da sessões: <ul style="list-style-type: none"> • Parentalidade positiva • Ajudar os filhos a desenvolverem-se • Gerir o mau comportamento • Planear previamente • Utilizar estratégias de parentalidade positiva (3 sessões telefónicas) • Terminar o programa
DINAMIZADORES	2 psicólogas
OUTRAS CONSIDERAÇÕES	Formação e supervisão: Formação geral em educação parental: Sim Formação específica no programa: Sim Supervisão: Não

ANEXO B

GRELHA DE OBSERVAÇÃO E CRITÉRIOS DE COTAÇÃO

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Sessão: _____

Programa: _____

Data: _____

Tema: _____

	Nada	Pouco	Alguma	Bastante	Muito
1. Durante a sessão os membros do grupo divergiram para outros temas?					
2. Procurou-se que todos os membros participassem?					
3. O formador costumava discordar das opiniões dos membros do grupo?					
4. Algum membro do grupo interveio com muita frequência?					
5. Os participantes foram questionados acerca dos conteúdos abordados de forma a verificar a sua compreensão dos mesmos?					
6. Gerou-se um clima de cooperação e confiança no grupo?					
7. Observaram-se tensões, bloqueios ou agressividade no grupo?					
8. Os elementos do grupo interessaram-se pelo tema?					
9. A sessão prolongou-se para além do tempo previsto?					
10. Quando algum elemento do grupo aborda um tema com interesse, reserva-se tempo da reunião para o discutir?					
11. Os elementos do grupo intervieram para justificar as suas formas de actuar?					
12. Para o desenvolvimento da sessão, o formador fixou os passos a seguir?					
13. Os elementos do grupo falaram da maneira como agem em casa?					
14. O formador utilizou estratégias diversificadas ao longo da sessão.					
15. O formador apropriou a linguagem e as estratégias utilizadas às características do grupo.					
16. As opiniões dos pais foram respeitadas pelo formador e restantes membros do grupo.					
17. Os pais falaram das suas ideias/crenças e das suas emoções.					
18. Foram propostas tarefas para os pais realizarem em casa.					

GRELHA DE OBSERVAÇÃO – CRITÉRIOS DE COTAÇÃO⁶

	Nada	Pouco	Alguma	Bastante	Muito
1. Durante a sessão os membros do grupo divergiram para outros temas?	4	3	2	1	0
2. Procurou-se que todos os membros participassem?	0	1	2	3	4
3. O formador costumava discordar das opiniões dos membros do grupo?	0	1	2	3	4
4. Algum membro do grupo interveio com muita frequência?	0	1	2	3	4
5. Os participantes foram questionados acerca dos conteúdos abordados de forma a verificar a sua compreensão dos mesmos?	0	1	2	3	4
6. Gerou-se um clima de cooperação e confiança no grupo?	0	1	2	3	4
7. Observaram-se tensões, bloqueios ou agressividade no grupo?	4	3	2	1	0
8. Os elementos do grupo interessaram-se pelo tema?	0	1	2	3	4
9. A sessão prolongou-se para além do tempo previsto?	4	3	2	1	0
10. Quando algum elemento do grupo aborda um tema com interesse, reserva-se tempo da reunião para o discutir?	0	1	2	3	4
11. Os elementos do grupo intervieram para justificar as suas formas de actuar?	0	1	2	3	4
12. Para o desenvolvimento da sessão, o formador fixou os passos a seguir?	0	1	2	3	4
13. Os elementos do grupo falaram da maneira como agem em casa?	0	1	2	3	4
14. O formador utilizou estratégias diversificadas ao longo da sessão.	0	1	2	3	4
15. O formador apropriou a linguagem e as estratégias utilizadas às características do grupo.	0	1	2	3	4
16. As opiniões dos pais foram respeitadas pelo formador e restantes membros do grupo.	0	1	2	3	4
17. Os pais falaram das suas ideias/crenças e das suas emoções.	0	1	2	3	4
18. Foram propostas tarefas para os pais realizarem em casa.	0	1	2	3	4

⁶ O item 3 foi, posteriormente, excluído por não se considerar pertinente para os objectivos da investigação, para esta informação remete-se para o item 16 com um conteúdo análogo.

PLANEAMENTO E GESTÃO DAS SESSÕES

- 9. A sessão prolongou-se para além do tempo previsto? **(Invertido)**
- 12. Para o desenvolvimento da sessão, o formador fixou os passos a seguir?
- 14. O formador utilizou estratégias diversificadas ao longo da sessão.
- 15. O formador apropriou a linguagem e as estratégias utilizadas às características do grupo.
- 18. Foram propostas tarefas para os pais realizarem em casa.

GESTÃO DA PARTICIPAÇÃO

- 1. Durante a sessão os membros do grupo divergiram para outros temas? **(Invertido)**
- 2. Procurou-se que todos os membros participassem?
- 4. Algum membro do grupo interveio com muita frequência?
- 10. Quando algum elemento do grupo aborda um tema com interesse, reserva-se tempo da reunião para o discutir?

CONDUÇÃO/GESTÃO DOS CONTEÚDOS

- 5. Os participantes foram questionados acerca dos conteúdos abordados de forma a verificar a sua compreensão dos mesmos?
- 8. Os elementos do grupo interessaram-se pelo tema?
- 11. Os elementos do grupo intervieram para justificar as suas formas de actuar?
- 13. Os elementos do grupo falaram da maneira como agem em casa?
- 17. Os pais falaram das suas ideias e das suas emoções.

INVESTIMENTO NO CLIMA GRUPAL

- 6. Gerou-se um clima de cooperação e confiança no grupo?
- 7. Observaram-se tensões, bloqueios ou agressividade no grupo? **(Invertido)**
- 16. As opiniões dos pais foram respeitadas pelo formador e restantes membros do grupo.

ANEXO C

GUIÃO DA ENTREVISTA

I Alteração de comportamentos e ideias sobre a parentalidade

Tabela 6. Perguntas realizadas em cada intervenção no grupo I

Intervenção A ₁	Intervenção A ₂	Intervenção B
I1	I1	
I2	I2	
I3	I3	
I4	I4	
I5	I5	
I6	I6	
I7	I7	
I8		
I9		
I10		
I11		
I12		
		I13
		I14
		I15
		I16
I17	I17	I17
I18	I18	I18
I19	I19	I19
I20	I20	I20

...

Versão Intervenção A₁ e A₂

“As conversas com os filhos podem ser difíceis. A falta de disponibilidade dos pais ou temas mais delicados podem representar sérias dificuldades para os pais conversarem abertamente com os seus filhos ”

I1 Isto costuma acontecer com a senhora? Já sentiu estas dificuldades?

Ao longo destas sessões aprendeu alguma coisa que a tenha ajudado a conversar com os seus filhos? Como é que as sessões a ajudaram a conversar com o seu/s filho/s? (Caso a mãe não exemplifique na resposta anterior) Pode dar-me um exemplo de uma situação em que algo aprendido aqui no programa lhe tenha sido útil para conversar com o seu filho?

I2 Já falou com algum dos seus filhos sobre sexualidade? Lembra-se quando foi a última vez que conversou com algum dos seus filhos sobre esse tema? Pode contar-me sobre o que é que falaram?

I3 Quando foi a última vez que conversou com algum dos seus filhos sobre consumo de substâncias? Pode contar-me sobre o que é que falaram?

I4 Quando foi a última vez que conversou com algum dos seus filhos sobre a escola e o estudo? Pode contar-me sobre o que é que falaram?

I5 Sente que a sua participação no programa tornou-a diferente com os seus filhos? O que mudou em si?

Acha que mudou alguma coisa na sua maneira de pensar e de se comportar desde que começou a participar neste programa? Dê exemplos dessas mudanças.

I6 Este programa ajudou-o a lidar mais eficazmente com o comportamento do seu filho/a? Descreva uma situação em que algo aprendido no programa lhe tenha sido útil.

I7 Das dicas e sugestões de actividades que foram sugeridas ao longo das sessões, houve alguma que já tenha posto em prática?

...

Versão Intervenção A₁

I8 (Caso a mãe não especifique nenhuma técnica) Por exemplo, fez um horário de estudo para o seu/s filho/s?

I9 Conseguiu reservar um tempo todos os dias para brincar/conversar com o seu/s filho/s?

I10 Alguma vez utilizou aquele sistema de recompensar a criança ao fim da semana se ela se tiver portado bem ao longo da semana, pelas boas notas ou pela apresentação de outro bom comportamento?

I11 Lembra-se daquela sessão em que se falou de estratégias como a pausa (*time-out*), a punição e ignorar? Já experimentou alguma destas estratégias?

I12 Houve uma sessão em que foram apresentadas algumas actividades para se fazer com crianças pequenas quando se lhes lê histórias, como o jogo das vozes, desenhar a história ou inventar outro final, utilizou alguma com o seu filho/a?

...

Versão Intervenção B

I13 Sente que a sua participação no programa tornou-a diferente com os seus filhos? O que mudou em si?

Acha que mudou alguma coisa na sua maneira de pensar e de se comportar desde que começou a participar neste programa? Dê exemplos dessas mudanças.

I14 Este programa ajudou-o a lidar mais eficazmente com o comportamento do seu filho/a? Descreva uma situação em que algo aprendido no programa lhe tenha sido útil.

I15 Das dicas e sugestões de actividades que foram sugeridas ao longo das sessões, quais é que lhe pareceram mais úteis e mais eficazes?

I16 (Caso a mãe não especifique nenhuma técnica) Por exemplo, o que lhe pareceu a estratégia do gráfico do comportamento? Foi eficaz com o seu filho?

... o *time-out*, o tempo de acalmia e ignorar?

...

Todas as versões

(Perguntar para cada estratégia que a mãe tenha indicado:)

I17 Foi fácil para si (/ reservar esse tempo para estar completamente disponível para o seu filho/ ...)?

I18 Como reagiu o seu filho/a?

I19 Como se sentiu enquanto mãe ao fazer isso?

I20 Acha que vai continuar a fazer?

...

II Impacto noutras áreas da vida

Tabela 2. Perguntas realizadas em cada intervenção no grupo II

Intervenção A ₁	Intervenção A ₂	Intervenção B
Todas	Todas	Todas

II1 O programa ajudou-a a lidar mais eficazmente com problemas que surgem no seio da sua família? Descreva um exemplo em que algo aprendido no programa lhe tenha sido útil.

II2 O programa ensinou-lhe alguma estratégia que se possa aplicar a outros membros da família ou com outras pessoas conhecidas?

II3 Considera que a relação com o seu companheiro foi melhorada com o programa? Porquê?

II4 Acha que a sua participação neste programa modificou de algum modo a sua vida? Em que áreas da sua vida a participação neste programa teve algum impacto?

III Percepção do Apoio do formador e restantes elementos do grupo

Tabela 3. Perguntas realizadas em cada intervenção no grupo III

Intervenção A ₁	Intervenção A ₂	Intervenção B
Todas	Todas	Todas

III1 Como se sentiu neste grupo de mães?

III2 Foi importante ter reuniões com outras mães? Em que é que o ter tido reuniões com outras mães a ajudou?

III3 Se as reuniões tivessem sido feitas individualmente acha que teriam sido mais úteis? Explique porque acha que as reuniões em grupo são mais úteis?

III4 O que pensa da pessoa que estava à frente do grupo?

III5 Gostou da forma como as sessões foram dinamizadas? Pensa que a formadora deveria ter sido mais activa ou poderia ter deixado as mães participarem mais na construção do programa e das sessões?

III6 Acha que a sua participação foi importante para o grupo?

IV Percepção do Apoio da Família

Tabela 4. Perguntas realizadas em cada intervenção no grupo IV

Intervenção A ₁	Intervenção A ₂	Intervenção B
Todas	Todas	Todas

IV1 Acha que o seu marido deu alguma importância à sua participação no programa? Em que é que o seu marido deu importância à sua participação neste programa

IV2 Acha que o(s) seu(s) filho(s) deu alguma importância à sua participação neste programa? Em que é que o seu/s filho/s deu importância à sua participação neste programa

V Satisfação com o programa

Tabela 5. Perguntas realizadas em cada intervenção no grupo V

Intervenção A₁	Intervenção A₂	Intervenção B
Todas, exceto V7 e V8	Todas, exceto V8	Todas, exceto V7

V1 Em termos gerais, está satisfeita com o programa em que participou?

V2 Este horário e frequência das sessões foram convenientes para si? O que acha das reuniões se terem realizado semanalmente, durante 4 meses?

V3 Que assuntos abordados achou mais importantes e interessantes? Porquê?

V4 Houve alguma sessão ou algum momento que a tenha marcado especialmente?

V5 Que assuntos abordados achou menos importantes? Porquê?

V6 Que outros temas gostaria que tivessem sido abordados nas sessões?

...

Versão Intervenção A₂

V7 qual a importância do teatro

...

Versão Intervenção B

V8 Considera que foi pertinente esta organização do programa em 5 sessões presenciais seguidas das sessões telefónicas?

...

VI Adesão à intervenção

Tabela 6. Perguntas realizadas em cada intervenção no grupo VI

Intervenção A₁	Intervenção A₂	Intervenção B
Todas	Todas	Todas

- VI1 Na sua opinião porque razão há pais que não participaram no programa?
- VI2 O que se poderia ter feito para que mais pais tivessem participado no programa?
- VI3 Eu sei que houve algumas vezes que não veio à sessão. Haveria alguma coisa que se pudesse ter feito para que não tivesse de faltar?

VII Outros comentários ao programa

Tabela 7. Perguntas realizadas em cada intervenção no grupo VII

Intervenção A₁	Intervenção A₂	Intervenção B
VII1	VII1	VII1

- VII1 Tem outros comentários a fazer acerca deste programa?

ANEXO D

TABELA DE RESULTADOS DO PROGRAMA B

TABELA DE RESULTADOS DO PROGRAMA B

	Escala Ser Mãe/Ser Pai						Escala Parental								Escala Depressão, Ansiedade e Stress								Checklist de Problemas Parentais	Índice de Qualidade de Relação		
	Satisfação		Eficácia		Total		Laxidão		Sobre-reatividade		Verbosidade		Total da Escala		Depressão		Ansiedade		Stresse		Total					
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
A.D.	36	34	30	26	66	60	2,40	3,64	2,38	2,9	5,75	4,43	2,03	3,53	3	4	0	5	4	11	7	20	2,31	1,38	31	30
C.C.	42	45	33	36	75	81	2,18	2.00	2,00	1,50	3,57	2,86	3,70	2,03	18	3	5	0	6	1,00	29	4,00	1,25	1,25	37	36
J.B.	31	40	28	33	59	73	3,55	3,36	3,00	3,20	3,86	4,50	3,53	3,40	4	0	4	1	12	1	2	2	1,44	1,63	35	36
P.M.	33	44	35	37	68	81	3,20	1.00	2,50	2.00	4,57	3,71	3,47	1,90	1	0	5	0	3	4	9	4,00	1,07	1,40	30	43
S.M.	43	41	30	29	73	70	3,36	2.00	3,70	2,8	4,71	2,86	4,10	2,53	2	0	2	0	6	1	10	1	1,13	1,19	27	26

I- Nota obtida na Avaliação Inicial; F – Nota obtida na Avaliação Final

ANEXO E

ÁRVORE DE CATEGORIAS

ÁRVORE DE CATEGORIAS

* Frequência de unidades de conteúdo; ** Participantes

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPONENTE	F*	P**	EXEMPLO
Intervenção					
Conteúdos	Satisfação com os conteúdos		34	21	<i>É assim, eu não achei assuntos nenhuns menos interessantes, porque foi normalmente disso que nós tivemos a falar, os hábitos, a violência doméstica, e tudo, acho que prontos que nos interessa sempre um bocadinho mais. Paula R. [P.R., Intervenção A₂]</i>
	Sentimento de controlo na selecção dos conteúdos		4	4	<i>Que eu saiba também não. Acho que foi falado todos os temas, por isso é que a gente falou no início da sessão e dissemos os temas que gostávamos que fossem abordados e demos quase todos, demos os mais essenciais. [M.A., Intervenção A₂]</i>
Frequência	Adequação		16	16	<i>É bom, porque é assim se fosse mais espaçado não estávamos tão introsados uns com os outros e alguma matéria que se tinha dado já estava mais esquecida. [R.A., Intervenção A₂]</i>
	Inadequação		2	2	<i>Podia ser mais vezes. Porque assim o grupo conhece-se com mais tempo, só uma vez por semana, só hora e meia por semana não é suficiente, há sempre alguém que falha, que falta. [M.S., Intervenção A₂]</i>
Horário	Adequação		14	14	<i>Foi, não trabalho. E mesmo que trabalhasse, houve um ano que trabalhei e trocava as folgas. [A.T., Intervenção A₂]</i>
	Inadequação		5	5	<i>Sim, visto que eu estava em casa, era mais pelo meu G. que sai da escola as 15h30 e eu tinha de o ir buscar antecipadamente antes de vir, pronto alterava o horário da escola do menino. [J.B., Intervenção B]</i>

Impacto desempenho parental	Impacto positivo na parentalidade	Aquisição de novos conhecimentos	10	9	<i>Em dicas de saúde, que a enfermeira deu, como vigiar mais de perto a saúde deles, alguns sintomas que eles tenham que a gente às vezes faz um alarme muito grande e até nem á tanto assim [S.C., Intervenção A₁]</i>
		Gestão do comportamentos dos filhos	37	15	<i>Eu dantes dizia “não jogas à bola” e ele continuava a jogar. Agora explico-lhe (...) a bola joga-se na rua não é aqui em casa e ele compreende logo que ali não é o local para jogar à bola de modo que arruma logo a bola. Acho que em relação a isso mudou muito. [S.M., Intervenção B]</i>
		Ideias e comportamentos parentais	29	15	<i>Sim, a ser mais liberal a dar mais um voto de confiança. Eu era um bocado bruta a falar. Não sou uma mãe de bater nem nada mas até aprendi, em questão de horários, foi uma risota, há que estabelecer, aprendi muita coisa, aprendi. [A.T., Intervenção A₂]</i>
	Potenciador da comunicação	Estudo e a escola	13	13	<i>Isso é uma coisa que eu tento passar. Eu sempre gostei muito de estudar e sei que é importante, é muito importante. (...) Penso que no futuro talvez mais madura venha a dar mais valor aos estudos [G.F., Intervenção A₁]</i>
		Consumo de substâncias	17	14	<i>Olhe foi a semana passada à custa disso de drogas e tudo mais já falei com ela, é uma coisa que eu tou sempre a falar com ela, porque eu vou buscar à escola e vejo essas coisas e tou sempre a chamar a atenção, quer dizer a alertá-la, uma pessoa tem de alertar. [E.S., Intervenção A₂]</i>
		Sexualidade	11	10	<i>Sim, quer dizer tinha um bocado de receio de falar em temas sexuais com o meu mais velho, de 15 anos, e eu comecei a falar melhor com ele, expliquei-lhe o que tem que fazer e para ver os prós e os contras. Ajudou-me e bem. Era uma coisa que eu também tinha receio de falar com ele. [P.R., Intervenção A₂]</i>
		<i>Bullying</i>	3	2	<i>Em algumas formações sim, que a gente as vezes é assim, olha se bater dá-lhe também (...) a gente já não diz isso se bater diz ao pai, que o pai vai falar com a mãe dele ou dela para a gente resolver melhor as coisas. E antes era se te bater dá-lhe também, e essas coisas. [R.A., Intervenção A₂]</i>

	Ausência de Impacto		21	13	<i>Sim, não noto grande diferença, ela também é uma criança muito obediente, se a gente faz isso ela faz, não responde, não diz que não, não bate o pé, não faz birra. Acho que já é crescida um bocadinho demais para idade que tem. [C.L., Intervenção A₂]</i>
	Sequências das mudanças	Reacções filhos	12	11	<i>eles ganharam mais auto-estima em questão até de ajudar. Mesmo que soubessem que faziam um bocado mal, sabiam que eu já não ia lá discutir e rebaixa-los (...) [A.T., Intervenção A₂]</i>
		Intenção de continuação	12	12	<i>Sim, se precisar sim. [P.M., Intervenção B] Sim, sim, até já me faz falta. [S.M., Intervenção B]</i>
		Sentimentos mães	12	11	<i>Sinto-me feliz, pronto, bem com eles. [L.R., Intervenção A₁] Foi, tanto foi que recompensa muito mais. [A.T., Intervenção A₂]</i>
Impacto outras áreas da vida	Impacto positivo	Aquisição de novos conhecimentos e novas experiências	6	5	<i>Mudou muito, uma pessoa também aprende muita coisa, que a gente estava aqui não sabia lidar e aprendi muito. [C.P., Intervenção A₂]</i>
		Impacto no participante	5	3	<i>Muito, em tudo, na maneira de ser, na maneira de estar, na auto-estima, em tudo. Tudo, mesmo. [A.T., Intervenção A₂]</i>
		Impacto positivo na relação conjugal	4	3	<i>Sim (melhorou), ele também anda aqui numa, anda a tirar o curso de jardinagem aqui. [S.A., Intervenção A₁]</i>
		Apoio a outras pessoas	9	9	<i>Sim, sobre drogas, e essas coisas. Uma pessoa fala muito com outras pessoas e tudo, dá apoios. [R.P., Intervenção A₂]</i>
	Ausência de impacto		30	15	<i>Em relação ao meu marido acho que não interferiu, acho que continua igual (...) pronto embora de vez em quando eu lhe vá dando uns conselhos, entre mim e ele ta tudo na mesma. [S.M., Intervenção B]</i>
Momentos	Ausência		6	6	<i>Nesta formação acabou por não marcar, não houve assim aspectos relevantes... [S.C., Intervenção A₁]</i>

marcantes	Presença	Partilha, Filme, tema, Teatro, indiferenciado	13	12	<i>todos os momentos foram marcantes, derivado das sessões, mas todos os momentos foram marcados um bocadinho. [P.R., Intervenção A₂]</i>
Outros temas	Ausência	Desconhecimento ou percepção de que todos os temas já foram abordados	12	12	<i>penso que não, penso que a gente rodou praticamente todos os assuntos ligados as crianças. [R.A., Intervenção A₂]</i>
	Presença	Aprofundamento ou sugestão de tema	4	3	<i>talvez haja porque é um mundo de coisas que se calhar se se for aprofundar ate aparecia mais, mas para já estes foram os principais, os mais importantes. [G.F., Intervenção A₁]</i>
Teatro	Positivo		13	10	<i>Para mim foi como digo, uma experiência nova, primeiro sou sincera parecia uma palhaçada mas depois fui vendo e prontos realmente tem a ver com as sessões que a gente esteve a dar, tinha a sua lógica, não é. [M.A., Intervenção A₂]</i>
	Negativo		1	1	<i>As sessões que eu não gostava era quando era para fazer o teatro. É assim, eu sei que o teatro tinha a ver com algo que se passava lá fora, só que eu não achava muita piada. [C.L., Intervenção A₂]</i>
Sessões telefónicas	Positivo		2	2	<i>Sim, se calhar até podia ter sido diferente podíamos ter falado de outras coisas que não deu oportunidade de falar aqui, mas não foi possível. [J.B., Intervenção B]</i>
	Negativo		1	1	<i>Acho que pronto as telefónicas, embora tenha dado a disponibilidade e tenha falado não tiveram grande interesse, pelo menos eu penso assim para mim. [S.M., Intervenção B]</i>
Satisfação geral com a intervenção			22	21	<i>Sim, gostei bastante. A doutora C. na altura insistiu bastante para eu vir e eu gostei, foi interessante. [J.B., Intervenção B]</i>
Comentários gerais	Vontade de participar em mais intervenções		16	10	<i>Gostava que continuasse para o ano. Há sempre coisas boas para aprender. [M.S., Intervenção A₂]</i>

	Outros		7	6	<i>Eu adorei mesmo participar, foi muito bom. [S.M., Intervenção B]</i>
Grupo					
Integração no grupo	Sentimento de desintegração		2	2	<i>Não foi igual ao ano passado. Não gostei muito. Não me senti tão bem. O grupo era diferente. [M.S., Intervenção A₂]</i>
	Sentimento de integração	Progressiva, imediata	23	18	<i>É assim, ao princípio senti-me um bocadinho deslocada, porque não estava habituada aquele tipo de pessoas, (...) mas depois fui-me habituando. [C.L., Intervenção A₂]</i>
	Potenciador da rede informal		5	5	<i>gostei do entrosamento dos casais das pessoas que frequentaram. Tanto é que agora eles agora cruzam comigo e a gente cumprimenta-se. [R.A., Intervenção A₂]</i>
Importância do grupo	Identificação com as outras mães		5	5	<i>Sim, principalmente para saber que não é só na minha casa que há dificuldades com as crianças, embora diferentes de casa para casa há quase sempre uma por outra coisa que é igual, de maneira diferente mas que é a mesma coisa, todas as crianças têm birras, todas as crianças se pegam, são mal mandadas. [S.M., Intervenção B]</i>
	Perceção positiva da divergência de opiniões		23	15	<i>Ah não, não seriam nada tão interessantes, embora a gente aprendesse na mesma, mas não era tão interessante, porque aqui a questão não era saber a nossa vida, mas ver como poderia lidar com as situações. E então com o grupo é muito melhor a gente explorar as tarefas, com a ajuda das doutoras, mas em grupo. [A.T., Intervenção A₂]</i>
	Promoção do conhecimento de diferentes realidades familiares		2	2	<i>Saber que há muita gente que viveu em grandes dificuldades, (...) e isso é um alerta, que o mundo não é só aquele pequenino mundo em que agente vive assim como o exterior todo. E isso fez-me alargar mais o meu horizonte. [C.L., Intervenção A₂]</i>

	Relativização dos próprios problemas		1	1	<i>o que eu quero dizer com isto e que as vezes a gente pensa que só nos é que temos problemas fez-me ver há pessoas em situações bem piores [J.B., Intervenção B]</i>
Participação pessoal	Desconhecimento da importância		6	6	<i>Não sei, quem pode dizer isso são as pessoas que tiveram. Eu podia dizer que sim e elas que não [E.S., Intervenção A₂]</i>
	Sentimento de que foi importante		12	12	<i>Acho que sim, acho que deixei marca no grupo. [R.A., Intervenção A₂]</i>
Formadoras					
Clareza			5	5	<i>explicavam muito bem os temas, eram muito bem faladas. [C.L., Intervenção A₂]</i>
Compreensão			2	2	<i>São boas e muito compreensivas, [P.C., Intervenção A₂]</i>
Empenho			3	3	<i>Muito. Acho que até deram mais do que o que deviam. [A.T., Intervenção A₂]</i>
Figuras de apoio			5	5	<i>sempre prontas para nos ouvir, apoiar nos bons e nos maus momentos, espetacular. [A.T., Intervenção A₂]</i>
Gestão das sessões			22	20	<i>Acho que foi tudo mesmo peso e medida, bem organizado, acho que foi tudo mesmo muito bem organizado, embora eu acho que era preciso um bocadinho mais de tempo nas sessões, não é? O tempo também estava um bocadinho limitado. [S.M., Intervenção B]</i>

Apoio da Família					
Presença	Cônjuge (17 participantes)	Incentivo	11	10	<i>Ele tudo o que seja para eu ao menos espaiar um bocadinho a cabeça, também diz logo, vai, vai, que eu fico com os miúdos. Quanto a isso não tenho problemas. [S.M., Intervenção B]</i>
		Interesse e curiosidade	8	7	<i>perguntava o que é q se passava nas reuniões e tudo. [P.R., Intervenção A₂]</i>
	Filho(s) (18 participantes)	Também participavam e colaboravam	4	4	<i>Deu (importância), compreendeu, só isso já era importante e depois falava e ele entendia, não havia problema nenhum que fossemos avante, a conversa quando foi para tirar as fraldas, comer sopa aquilo foi engraçado apanhei uma bolacha dentro da sopa. [P.M., Intervenção B]</i>
Ausência	Filho(s)		3	3	<i>Nunca deu grande importância, ela sabia, mas não ligou muito. [C.L., Intervenção A₂]</i>
Adesão					
Motivações para a adesão	Perceção das sessões como importantes e úteis		7	5	<i>mas este aqui foi importante para nos mões do dia a dia, dos mais importantes para saber lidar tudo. Se não não preparamos agora é muito difícil mais tarde e se há crianças... pelo menos falo por mim [G.F., Intervenção A₁]</i>
	Perceção das sessões como relaxantes e descontraídas		9	9	<i>Sim, para mim ate acho que me fez bem, eu sair assim daquele ar e vir para outros e conhecer pessoas e a gente também brincar um bocadinho, acho que foi mesmo..., aliviou um bocado a cabeça, para mim fez-me muito bem, sim. [P.S., Intervenção A₁]</i>
Inevitabilidade das faltas	Ausência de alternativa		20	18	<i>Não, era impossível, foi quando os meus filhos tiveram uma gastroentite era missão impossível, (...) Não era possível a associação fazer nada [P.M., Intervenção B]</i>

	Outro		1	1	<i>Marcar falta, se tivesse falta não faltava e também se tivesse de trazer a justificação, como na escola. [F.F., Intervenção A₂]</i>
Justificações para a não adesão	Desconhecimento da razão		1	1	<i>Não sei, acho que cada um tem os seus próprios problemas, não faço a mínima ideia. [M.S., Intervenção A₂]</i>
	Razões logísticas		12	6	<i>Mas se eu fosse de muito longe podia não ter dinheiro pras senhas ou quem me trouxesse. [S.M., Intervenção B]</i>
	Razões subjetivas		21	14	<i>Acho que são desinteressados. Não querem saber, também não querem dedicar um bocadinho de tempo a aprender como se pode lidar com os filhos, [E.S., Intervenção A₂]</i>
Alternativas para a promoção da adesão	Ausência de alternativa		14	12	<i>Não, eu acho que as pessoas que estavam presentes fizeram o possível e o impossível para que corresse bem. Mas é preciso a outra parte, e há pessoas que não tem a disponibilidade para isso, ou porque não querem ou porque não tem mesmo. [J.B., Intervenção B]</i>
	Apresentação de alternativa: marcação de faltas, necessidade de justificação, obrigatoriedade da frequência, telefonemas e envio de lembretes.		8	8	<i>Eu na altura tinha dito, para ligar para as pessoas do curso “só para lembrar que tem curso às tantas horas”, ou mandar um sms, como mandam os hospitais e tudo, porque as vezes às pessoas que até se esquecem ou até fazem por se esquecer mas quase que é assim um aviso, “contamos consigo”. [R.A., Intervenção A₂]</i>
Filhos					
Diferenças nos filhos			8	7	<i>A minha filha, por exemplo eu tou aqui ela não está, está em casa, está mais mulher, mais senhora, está mais criança adulta, com 14 anos tem mais responsabilidade [P.M., Intervenção B]</i>